Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9570798
Centre d'intérêt: 755

Fugazzi, Ben.

L'interlangue de l'immigrant allophone : notes de recherche / Ben Fugazzi . -- [Montréal] : Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Service de l'éducation des adultes, [1989?].
71 f. ; 28 cm. -- (Enseigner le français aux allophones)

Bibliogr.: p. 67-71.

Vedette(s)-secondaire(s): Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Service de l'éducation des adultes

Descripteur(s): Langue seconde * Français (Langue) * Immigrant * Allphone * Grammaire * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: Interlangue * Interférence

Cette étude fait le point sur les interférences de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue chez les immigrants allophones. Elle aborde successivement les interférences, l'interlangue, la grammaire implicite et, enfin, le traitement des erreurs.

95-70798

COMMISSION SCOLAIRE JÉROME-LE ROYER
SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'INTERLANGUE DE L'IMMIGRANT ALLOPHONE

(Notes de recherche)

Ben Fugazzi

Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones» publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les titres disponibles sont:

- Étude comparée: espagnol, français, Béatrice Majkrak.
- Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première, Ben Fugazzi.
- Les interférences créole-français en alphabétisation, Roberta Gilbert et Jean-Robert Placide.
- L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes, Béatrice Majkrak.
- Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens, Ben Fugazzi.
- Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois, Pierre-Michel Laguerre.
- Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales, Jacques Desrosiers.
- Les hispanophones et leur français, Henri Muñoz.
- Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion, François Brunetta.
- Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes Néo-Québécois, Danièle Grondin.
- Quelques aspects linguistiques et méthodolcgiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, Béatrice Majkrak.
- Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques, Béatrice Majkrak.
- L'interlangue de l'immigrant allophone, Ben Fugazzi.
- Enseigner le français aux alloglottes, Jacques Desrosiers.
- Portrait du formateur d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Portrait linguistique du Québec, Marie-Claude Morin.

.../2

TABLE DES MATIERES

Introduction .....p. 3

1° - INTERFERENCES .....p. 6

Chez les jeunes enfants .....p. 7
Chez les enfants plus âgés et les adultes .....p. 11
Les aspects socio-émotifs .....p. 12
Les interférences, problèmes plus marquant chez l'apprenant adulte .....p. 14
Importance relative de l'analyse différentielle .....p. 16

2° - INTERLANGUE .....p. 19

En comparant les processus d'acquisition de la L1 et de la L2 .....p. 19
Prédisposition et exposition à une langue X .....p. 20
Vision mentaliste de l'acquisition de la L2 .....p. 23
L'erreur, moment ou étape de l'acquisition de la L2 ....p. 24
Revalorisation des situations non formelles d'apprentissage .....p. 24
Revalorisation de l'approche communicative .....p. 26
Composantes conscientes et inconscientes de l'accès à la L2 .....p. 27
La langue de l'apprenant .....p. 28

3° - GRAMMAIRE IMPLICITE .....p. 33

Les choix éclectiques du praticien .....p. 33
L'état de la langue de l'apprenant .....p. 35
La matrice interférencielle de l'erreur .....p. 43
Niveaux d'apprentissage dans l'accès à la langue seconde:
Fonction de communication et d'expression .....p. 46
Accès à la L2 comme moyen de communication .....p. 47
Accès à la L2 comme moyen d'expression .....p. 52

4° - TRAITEMENT DES ERREURS .....p. 61

Conclusion .....p. 63

Bibliographie .....p. 67

INTRODUCTION

'Ce que parler veut dire!'

"Le discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré; c'est aussi un produit que nous livrons à l'appréciation des autres". (Bourdieu, 1982). La conscience ressent l'effet du marché linguistique sous forme de trac dans les prises de parole publiques, sous forme d'autocorrection accrue lorsqu'on se sent plus éloigné de la parole légitime, sous forme d'alternance de code ou de niveau de langue en fonction des situations et des particularités sociales des interlocuteurs, sous forme de timidité dans les échanges les plus ordinaires de l'existence, sous forme de gêne, de coincement, de peur, d'inhibition profonde, quand il nous faut emprunter le truchement d'une nouvelle langue.

La langue est avant tout un instrument de communication. L'interaction verbale est l'activité fondamentale de la langue. Tout énonciation, même sans destinataire apparent, est essentiellement dirigée vers un interlocuteur éventuel ou orientée par rapport à la chaîne des énonciations précédentes ou à venir. *Tout énoncé dans sont temps réel, et même sous forme écrite, est une réponse à quelque chose et il est construit comme tel.* (Bakhtine, 1977)

La langue est ainsi une 'dialogie généralisée' (Bakhtine, 1977; Boutet, 1987): tout ce qui se dit ou s'écrit, s'intègre dans un flux ininterrompu d'actes de parole. Les unités dont se compose la langue, sont des discours socialement situés et pertinents. Isoler et envisager dans l'abstrait des phrases ou des éléments langagiers est une approche qui éloigne de la nature concrète et réelle de la langue. *Entre le pôle de production et celui de la réception, un circuit complexe d'actes de parole se structure, où l'interprétation appréhendée de l'autre détermine les formes des énoncés produits.* Même en gardant une stabilité de signification, les mots et les énoncés se chargent d'une valeur sémantique 'unique' selon les contextes communicationnels.

La langue est également une 'polyphonie généralisée' (Bakhtine, 1977). Il y a dans les mots et les énoncés des marques originelles, des variances qui laissent entendre plusieurs harmoniques, plusieurs accents, plusieurs valeurs,

plusieurs sens. "Dans la langue, il ne reste aucun mot, aucune forme neutres, n'appartenant à personne: toute la langue s'avère être accentuée. Pour la conscience qui vit dans la langue, celle-ci n'est pas un système abstrait de formes normatives, mais une opinion concrète sur le monde. *Chaque mot sent la profession, le genre, le courant, le parti, l'oeuvre particulière, l'homme particulier, la génération, l'âge, le jour et l'heure.* Chaque mot sent le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale intense; tous les mots et toutes les formes sont habités par des intentions. Dans le mot, les harmoniques contextuelles (du genre, du courant, de l'individu) sont inévitables". (Bakhtine, dans Todorov, 1981)

La vie qui agite les mots, vient-elle des paroles ou des porte-parole? C'est le mystère du ministère de la langue, comme un miracle de transsubstantiation qui investit la parole du porte-parole au point d'en recréer la présence et l'être dans les mots par la force évocative des représentations symboliques. (Bourdieu, 1982)

C'est ainsi que l'immigrant livre son être dans son parler hybride et approché. Dans la parole immigrée, il y a l'être du sujet immigré, son être exprimé inévitablement sous ses traits les plus existentiels, son être 'situé' et 'en contexte', ce contexte étant le résultat du croisement de multiples facteurs comme:

- le lieu de la parole,
- le temps,
- l'état, les émotions du sujet,
- ses intentions, son vouloir,
- les points de gravité, soit en amont (comme sa langue ou dialecte d'origine, sa culture, ses cadres invétérés de référence) soit en aval (comme ses modes d'entrée ou ses mécanismes de fuite face à l'univers d'accueil),
- la présence de l'autre, aussi bien comme interlocuteur, que comme norme, l'autre étant à la fois un individu ou un groupe - surtout le groupe potentiel d'appartenance, frappé ou valorisé épilinguistiquement.

La présence de l'autre - réelle ou phantasmée - est particulièrement ressentie dans l'expérience de l'écart linguistique que connait tout individu qui

entreprend l'acquisition de la langue du terroir d'accueil, la langue nouvelle ou seconde pour lui.

En un mot, dans la parole de l'immigrant, c'est le phénomène de la langue 'miroir de l'être et de la vie' qui s'articule: la langue comme 'dialogie généralisée' à cause de l'entrée de l''autre', la langue comme 'polyphonie généralisée' à cause de la présence du 'sujet', de l'immigrant allophone, profondément saisi par la pulsation de nouveaux rapports avec lui-même et projeté dans des changements personnels et sociaux considérables.

Ces notes voudraient lever un peu le voile sur ce que l'on pourrait appeler le handicap linguistique de l'immigrant.

1. *Situé à la confluence des langues, le migrant se livre dans une parole tiraillée entre deux codes: sous le coup de facteurs sociaux et attitudinaux, il est l'homme du changement, il est un mutant, surtout sur le plan de la langue qui manifeste au plus haut point cet ensemble de transformations par le contact, ces variations que les auteurs appellent 'INTERFERENCES'.*

2. *Dépassant une vision trop mécaniste et déterministe, il devient plus aisé de comprendre toute l'originalité de cette langue d'apprenant, de ce dialecte personnel de l'immigrant, malgré son cachet d'INTERLANGUE transitoire, graduelle, mouvante, instable.*

3. *L'interlangue de l'immigrant n'est point dépourvue de grammaticalité: une réelle GRAMMATICALITE IMPLICITE assure son identité, sa personnalité idiosyncrasique, sa constance sémantique, sa systématicité structurelle, bien que ses règles soient moins rigides, moins à l'abri du changement, de la régression.*

4. *L'enseignement doit introduire dans la conscience de l'allophone les règles de la grammaire explicite, de façon à réduire graduellement l'écart entre le niveau 'immigrant' ou 'interlingual' et le niveau natif de maîtrise de la langue d'accueil. C'est donc tout le problème du TRAITEMENT DE L'ERREUR qui se pose dans l'enseignement de la langue seconde.*

5. *La CONCLUSION de ces notes se limitera à souligner l'importance de ces aspects dans la tâche plutôt complexe de la francisation et de l'alphabétisation des immigrés.*

CHAPITRE 1

INTERFERENCES

L'appropriation d'une nouvelle langue, que ce soit par un enfant, un adolescent ou un adulte, se réalise à un stade de développement cognitif plus avancé que celui atteint lors du développement et de l'acquisition de la langue maternelle.

En plus, celui qui s'approprie une langue seconde possède déjà un bagage linguistique, celui que lui fournit sa langue maternelle.

En considérant ces faits, les chercheurs se sont explicitement posé cette double question:

- *Dans quelle mesure les acquis linguistiques et cognitifs en langue maternelle influeraient-ils sur l'appropriation d'une nouvelle langue?*

- *Finalement, l'appropriation d'une nouvelle langue, est-ce bien un processus différent de celui mis en jeu lors de l'acquisition de la langue maternelle?*

Les réponses des chercheurs se partagent entre deux points de vue diamétralement opposés et une gamme de positions de compromis entre ces deux pôles.

En effet, il y a ceux qui affirment que l'acquis linguistique en langue maternelle affecte et détermine entièrement le processus d'acquisition de la langue seconde; il y a ceux pour qui l'acquisition de la langue maternelle et l'appropriation de la langue seconde se font de façon identique, le bagage de connaissances accumulées en langue maternelle n'ayant aucune influence sur l'acquisition de la nouvelle langue; et finalement, il y a ceux qui admettent

que la langue maternelle influe en mesure variable sur l'appropriation de la langue seconde, mais pas entièrement.

La majorité des auteurs acceptent le postulat qu'un apprenant qui accède à une langue seconde ne fait pas face aux mêmes problèmes d'acquisition de concepts sémantiques que l'enfant qui acquiert sa langue maternelle et que les facteurs de développement conceptuel sont absents dans les séquences d'appropriation de la langue seconde.

La question est de savoir en quelle mesure les caractéristiques spécifiques de la langue maternelle vont-elles influencer l'acquisition de la langue seconde.

En réaction à cette question deux écoles de pensée s'opposent:

- celle qui insiste sur l'aspect développemental universel d'acquisition d'une langue seconde et qui donc, à partir de définitions de l'interlangue et des systèmes approximatifs, minimise l'apport de la langue maternelle et prône des approches fondées sur l'analyse des erreurs conçues en terme de stades développementaux;

- celle qui insiste sur l'importance de l'intervention des formants de la langue maternelle et qui donc a recours à des approches d'analyse contrastive et décrit l'erreur comme un résultat de multiples interférences.

Selon J. Hamers et M. Blanc (1983), il semble assez difficile d'afficher des positions tranchantes sur l'ensemble des points de ce questionnement. Pourtant, une meilleure connaissance des mécanismes psychologiques pertinents à l'apprentissage de la langue maternelle et à celui d'une langue seconde pourrait être avantageusement exploitée pour améliorer l'intervention didactique en enseignement d'une nouvelle langue.

Chez les jeunes enfants

Wode (1976) a ainsi synthétisé la problématique sur le développement linguistique de la seconde langue chez les enfants d'âge divers:

- *Est-ce que l'acquisition d'une langue seconde suit chez l'enfant une séquence développementale comme en langue maternelle?*

- *Peut-on reconnaître une succession de stades de développement?*

- *Ces séquences de développement sont-elles les mêmes pour l'acquisition de la langue maternelle que pour l'appropriation d'une langue seconde?*

- *Quelles sont les principales variables qui contrôlent ces séquences? Est-ce que l'enfant fait appel à sa connaissance en langue maternelle? En quelle mesure l'ordre développemental reflète-t-il la structure de la langue-cible? Quelles sont les stratégies et les processus que l'enfant utilise dans cette acquisition? En quelle mesure les processus utilisés dans l'acquisition de la langue seconde sont-ils les mêmes que ceux déjà utilisés dans la maîtrise de la langue maternelle? Les processus et les stratégies sont-ils universels et semblables chez tous les enfants?* (J. Hamers et M. Blanc, 1983)

Ces auteurs font remarquer que les réponses apportées à ces questions, sur des bases empiriques, ne sont pas toujours claires, ni évidentes, parfois même équivoques et contradictoires, les méthodologies de recherche et d'observation n'étant pas toujours comparables ni concentrées sur les mêmes aspects spécifiques du développement linguistique. On ne parvient qu'à une image partielle du développement des processus d'acquisition de la langue seconde chez l'enfant.

Pratiquement toutes les recherches confirment le fait que *l'acquisition d'une langue seconde se réalise suivant une progression d'étapes séquentielles et un axe développemental.*

Là où les chercheurs ne s'entendent plus, c'est à propos de l'analogie entre le développement de la maîtrise de la seconde langue et celui de la langue maternelle.

Selon certains auteurs, comme Dulay et Burt (1974), les processus de développement de la langue seconde et de la langue maternelle sont tout à fait analogues.

1. Le développement des questions suit les mêmes séquences et la même progression en acquisition de la langue seconde et en acquisition de la langue maternelle (de l'utilisation de l'intonation montante, l'enfant passe à l'introduction d'un marqueur d'interrogation, ensuite à l'emploi de mots interrogatifs initiaux et finalement à différents types ou formes d'inversions verbales ou modales...). On note toutefois une plus haute fréquence d'utilisation des questions en apprentissage de la langue seconde et l'emploi de stratégies qui répondent au besoin de se débrouiller dans les échanges en langue seconde avec une disponibilité restreinte d'outils linguistiques.

2. Dans le développement de l'acquisition de la négation, l'on observe des stades de progression, abstraction faite de toute spécificité de la langue-cible: selon Hatch (1974), ces séquences développementales existent et sont tout à fait analogues soit en anglais langue maternelle et langue seconde, soit en français langue maternelle et langue seconde. (Cf. également J. Hamers et M. Blanc, 1983, p. 354)

3. Dans l'apparition des éléments langagiers et des structures grammaticales, on observe également un ordre d'acquisition, apparemment nullement contrôlé par la langue maternelle d'origine: des enfants issus de groupes linguistiques fort différents suivent sans grande différence cette suite dans l'acquisition de la langue seconde, suite observée d'abord en langue maternelle. (Dulay et Burt, 1974). L'acquisition de toute langue serait donc conditionnée par sa propre structure, et non pas par celle d'une autre langue acquise antérieurement.

4. Quand l'acquisition des structures de base précède l'acquisition des structures transformées, la séquence d'acquisition de la syntaxe est analogue en langue seconde et en langue maternelle. (Dato, 1970)

Pour d'autres chercheurs, cette analogie n'est pas suffisamment fondée sur des données et elle serait même contredite par certaines observations. (Hakuta et Wode, 1974). Pour ces auteurs, les enfants feraient appel à leurs connaissances spécifiques en langue maternelle pour développer leur maîtrise en langue

seconde. Pour Politzer (1974) on ne pourrait définitivement pas conclure à une similitude de séquences d'acquisition en langue maternelle et en langue seconde, si l'on analyse minutieusement et l'on compare les deux ensembles d'acquis linguistiques.

Dulay et Burt (1974) opinent que l'enfant qui apprend une langue seconde, aussi bien que l'enfant qui acquiert sa langue maternelle, fait appel à un "processus de construction créative", c'est-à-dire "qu'il extrait des règles à partir de l'input linguistique qu'il reçoit". Or l'enfant n'est pas le même dans les deux processus d'acquisition: lorsqu'il acquiert la langue seconde, il a mûri en âge, en connaissances, en expérience langagière, puisqu'il possède déjà la langue maternelle. De cette façon le processus d'acquisition de la langue seconde chez l'enfant ne serait semblable ni à celui déployé dans le développement de sa langue maternelle, ni à celui des enfants locuteurs de la langue-cible.

Si l'on se concentre sur les aspects cognitifs du développement, les différences seront donc plus grandes entre les processus d'acquisition: celui qui préside au développement de la maîtrise de la langue seconde, jouit de tous les acquis catégoriels et sémantiques en langue maternelle. Si, au contraire, on se place dans la perspective des stratégies et des processus d'apprentissage, la ressemblance paraîtra plus importante.

Est-ce que l'enfant utilise son acquis en langue maternelle à un niveau plus rudimentaire lorsqu'il apprend la langue seconde (thèse de la régression)? Est-ce que l'enfant récapitule la séquence d'apprentissage du natif sur un point de la langue-cible (thèse de la récapitulation)? Il est fort plausible que l'enfant ait recours à ces deux genres de stratégies, mais à des degrés divers selon les divers apprenants et en des situations d'apprentissage différentes. Même les variations individuelles dans l'apprentissage d'une langue seconde semblent indépendantes du fait que les enfants soient de la même langue maternelle et du même âge. (Hakuta, 1976)

Ces différences sont surtout attribuables aux différences que l'enfant vit sur le plan social et sur le plan des connaissances. (Fillmore W., 1976)

L'on ne soulignera jamais assez l'importance de ces sources des différences individuelles observées dans les apprentissages des enfants en langue seconde. J. Hamers et M. Blanc écrivent à ce propos: *"La première tâche de l'enfant qui acquiert une langue seconde est d'établir des relations sociales avec ses interlocuteurs. Pour ce faire, il utilise des stratégies sociales et cognitives. C'est en utilisant ces stratégies que l'enfant se retrouve dans une position qui lui permet d'apprendre la langue seconde: interprétant des indices de la langue de communication, l'enfant est en mesure de deviner et de comprendre des éléments de la langue de son interlocuteur, ainsi que d'y répondre. C'est à partir de cette situation d'interaction que l'enfant pourra développer la syntaxe. L'enfant utilisera des expressions figées en début d'apprentissage. Les variations individuelles dans les habiletés sociales sont grandes d'un enfant à l'autre; or ce sont elles qui déterminent le rythme d'acquisition".* (p. 357-8)

Les aspects conversationnels liés à l'apprentissage d'une langue sont également fort importants. L'habitude étudiée chez les locuteurs natifs de la langue-cible de s'adresser en "foreigner-talk" et en général tout aspect touchant les contenus linguistiques de l'input, vont expliquer les différenciations individuelles dans l'acquisition de la langue seconde.

On ne peut exclure entièrement une certaine influence de la langue maternelle: elle peut en effet jouer un rôle de facilitateur dans les apprentissages en langue seconde, et cela à cause de la mesure de congruence entre la langue d'origine et la langue-cible. Les éléments de la langue seconde seront acquis avec beaucoup plus de facilité s'ils sont congruents avec ceux de la langue maternelle. A défaut de congruence, la difficulté est plus grave car l'écart est plus important.

<u>Chez les enfants plus âgés et les adultes</u>

Bien que le domaine de l'âge de l'apprenant soit une source de controverse par rapport au processus d'acquisition d'une langue seconde, il semblerait toutefois que, de façon générale, *les apprenants plus âgés aient plus de facilité à apprendre en situation scolaire qu'en situation naturelle. Ils auraient même un avantage cognitif par rapport aux plus jeunes.* Ceux-ci

seraient, par contre, moins contraints sur le plan psycho-social. (McLaughlin, 1978)

Les enfants plus âgés, quant à eux, bénéficieraient d'avantages certains sur le plan mnémonique et sémantique, dans le sens qu'ils pourraient emmagasiner plus aisément des unités plus longues, combiner des éléments de vocabulaire nouveau, les faire correspondre aux acquis cognitifs, découvrir de nouvelles relations symboliques: en un mot, leur avantage se situe sur le plan sémantique. (Ervin-Tripp, 1974)

En fait de grammaire et de syntaxe, elles sont apprises de la même façon par les adultes et les enfants, car le degré de difficulté est passablement le même pour tous. Il n'en demeure pas moins que les adultes profitent davantage de la situation d'apprentissage en classe, tandis que les enfants profitent mieux de l'exposition à la langue-cible.

Les aspects socio-émotifs

Dans le cas précis de l'enfant qui entreprend l'apprentissage d'une seconde langue - sans exclure l'adulte de cet ordre de considérations - l'on n'insistera jamais assez sur les dimensions socio-affectives qui interfèrent dans le processus d'acquisition de la nouvelle langue.

Ces dimensions affectives sont généralement de très bons prédicteurs d'apprentissage.

J. Hamers et M. Blanc (1983) en énumèrent plusieurs:

1. L'empathie, ou la capacité de se mettre à la place de l'autre, jouerait un rôle déterminant pour l'intériorisation des nouvelles règles phonétiques. Guiora, Lane et Bosworth (1967) et d'autres chercheurs ont étudié ce rapport entre empathie et prononciation en langue seconde. Puisque l'ego linguistique de l'enfant ne présenterait pas encore de frontières fixes et définitives, le jeune apprenant pourrait donc assez facilement intégrer de nouvelles habitudes articulatoires. Des attitudes empathiques activeraient la perméabilité des contours de l'ego linguistique.

Ces concepts peuvent être d'une certaine utilité en didactique de langue seconde, si référés à des mécanismes de réduction de l'inhibition. L'on sait combien l'inhibition peut freiner les apprentissages d'une nouvelle langue. L'atmosphère du groupe-classe peut influencer en réduisant l'inhibition, mais peut difficilement agir sur des attitudes empathiques, qui sont plutôt des traits de personnalité, tandis que la fixation et la perméabilité des frontières de l'ego linguistique de l'enfant semblent échapper aux interventions externes et on ne sait trop comment les corréler avec tous les aspects de la nouvelle langue à apprendre.

2. La motivation à apprendre est le deuxième prédicteur de succès en langue seconde après l'aptitude. (J.B. Carroll, 1963). S'il est pratiquement impossible d'intervenir didactiquement sur l'aptitude à apprendre, la motivation peut être manipulée par le formateur, par les pairs, par le milieu environnant.

La motivation est "l'effort consenti par l'individu afin d'atteindre un but (la connaissance de la langue seconde) ainsi que l'attrait éprouvé pour ce but". (Gardner, 1979). "Les attitudes envers le groupe-cible en particulier et envers les groupes étrangers en général ainsi que ... l'orientation envers la tâche d'apprentissage elle-même" (ib. p. 3), tout cela soumis à l'influence du milieu d'intervention en langue seconde, ne peut qu'enclencher le processus motivationnel qui devient alors un prédicteur privilégié des apprentissages. Le processus motivationnel peut comporter une double orientation, selon qu'il reflète le désir de s'identifier aux membres de la communauté des locuteurs de la langue-cible (orientation intégrationnelle) ou selon qu'il se réfère simplement à des raisons pragmatiques pour apprendre la nouvelle langue, comme l'avancement professionnel, l'intégration au marché de l'emploi ... (orientation instrumentale).

La première orientation est meilleure prédictrice de succès en langue seconde, étant également responsable de nombreux comportements paralinguistiques positifs et importants. (Gardner, 1975 et Clément, 1978). Ce dernier auteur (1983) a identifié trois aspects pertinents au processus motivationnel et qui relèvent du contexte environnemental des apprentissages

en langue seconde:

a. l'appartenance ethnique de l'apprenant,

b. la présence d'autres groupes ethniques dans le milieu et

c. le statut de la langue et de la culture cible.

Si le jeu de ces facteurs conduit à la peur d'assimilation ou à l'appréhension d'une perte de la culture identitaire d'origine, la force résultante négative amortira les progrès et les apprentissages en langue seconde. De toute façon, *des contacts interethniques fréquents et de bonne allure ont généralement un impact positif sur les apprentissages en langue seconde, car ils augmentent la confiance en soi et le plaisir d'utiliser la nouvelle langue.* (Writhsman, 1972)

Les élèves qui ont des attitudes initiales favorables au groupe-cible sont les plus susceptibles de rechercher les contacts interethniques: ces derniers, s'ils sont agréables, vont renforcer les attitudes positives.

3. Aujourd'hui l'on découvre également que les pratiques interculturelles, tendant à valoriser les richesses culturelles des apprenants étrangers et allophones, doivent contribuer à renforcer le processus motivationnel même dans l'apprentissage de la langue du milieu d'accueil.

Pour tous ceux qui aiment développer les concepts d'interférence dans les comportements langagiers, surtout lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, il serait bon d'inclure dans leur optique ce type d'interférence, aussi réel et déterminant, allant du psycho-social et du culturel à la langue-cible.

Les interférences: problèmes plus marquant chez l'apprenant adulte

C'est surtout en analysant les performances des adultes en processus d'apprentissage d'une langue seconde, que les chercheurs ont développé des théories très détaillées sur les interférences linguistiques, l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive des codes linguistiques.

Le postulat de base est que *l'ego linguistique de l'adulte est passablement fixé et ses frontières bien définies et figées. La perméabilité des contours*

linguistiques de l'ego adulte a possiblement perdu beaucoup en variabilité et en plasticité: l'empathie est beaucoup plus réduite.

L'apprenant adulte en langue seconde émet dans ses efforts d'appropriation de la nouvelle langue une multitude d'erreurs: ses énoncés en langue-cible en sont constamment farcis, bien qu'en mesure variable. Ce phénomène se vérifie tant aux débuts de l'apprentissage, qu'en phase intermédiaire et avancée.

Ces erreurs témoignent de l'écart linguistique entre la langue de départ et la langue-cible, elles sont le signe d'un manque d'intériorisation des règles de la langue seconde, dans le sens que ces règles sont sans doute objectivement connues car elles ont été apprises, mais elles ne sont pas intégrées en système grammatical implicite et spontané.

Souvent les erreurs de l'allophone paraissent comme le fruit d'interférence des habitudes de la langue maternelle et de ses automatismes, ce qui rendrait difficile les transferts vers la langue-cible.

Charles-Pierre Bouton compare l'action de la langue maternelle sur la langue seconde à celle d'une langue-'substrat'. Ce terme désigne *une langue primaire qu'un groupe de locuteurs abandonne pour en adopter une nouvelle, mais qui continue à exercer son action sur la langue secondairement acquise en lui faisant subir des transformations profondes et significatives.* (Ch. P. Bouton, 1974)

La langue maternelle exercerait cette action de 'substrat' à tous les moments de l'apprentissage de la langue seconde; en plus, elle agirait avec régularité, touchant la totalité du comportement linguistique de l'apprenant.

Ce même auteur précise que cette action-substrat de la langue maternelle est aussi bien désorganisatrice qu'organisatrice des apprentissages: lorsque les systèmes de la langue maternelle et de la langue seconde sont identiques, l'action-substrat de la langue maternelle dispense de tout apprentissage. L'on appelle communément 'rémanence' l'action négative du substrat: ses manifestations négatives sont celles qui trahissent le plus son interférence, ce qui

n'enlève rien à l'importance de son rôle positif que l'on désigne du terme 'permanence'. (ib. p. 246)

Si dans les approches plus modernes en didactique des langues secondes l'on assiste à un phénomène que Monique Nemni appelle 'l'éloge de l'erreur' (1987, p. 145), jusqu'à très récemment dans le contexte des différentes méthodes (axées sur la traduction, sur la transmission de la culture, sur la compétence à l'écrit, sur l'apprentissage oral, utilisant des techniques audio-orales ou audio-visuelles...) la faute ou erreur devait être prévenue avec diligence, car elle était réputée fausser le travail de conditionnement. Pour cela l'on émiettait les difficultés tout au long du cursus pour rendre optimale l'intégration de la matière à chaque étape. La seule faute ou erreur retenue était la faute ou erreur linguistique.

La langue maternelle, considérée comme source principalement responsable de multiples erreurs interférentielles, était bannie de l'acte pédagogique par les méthodes structuro-globales: les stratégies individuelles y faisant recours étaient réprimées. (H. Bessé et R. Galisson, 1980; R. Galisson, 1980a; 1980b)

On a pensé qu'à partir d'une comparaison entre langue maternelle et langue-cible il aurait été possible de prédire les erreurs de l'apprenant adulte. D'où l'abondante littérature sur l'analyse contrastive des langues, les grammaires comparatives, ainsi que l'intention pédagogique de s'attaquer à réduire l'impact de rémanence interférentielle de la langue maternelle. Les différences revues de linguistique appliquée, de didactique des langues secondes, de formation d'adultes... témoignent abondamment du foisonnement d'études et recherches faites en ce sens, dans tous les pays.

<u>Importance relative de l'analyse différentielle</u>

Les tenants de l'analyse différentielle se partagent en deux courants:

- *ceux qui croient que l'analyse contrastive permet de prédire la majorité des erreurs d'interférence,*
- *ceux qui croient que l'analyse contrastive permet d'expliquer ces erreurs, mais sans la force de les prédire.*

Aujourd'hui il se vérifie chez les chercheurs une prise de conscience de la complexité du processus d'acquisition d'une langue seconde aussi bien en salle de classe qu'en milieu naturel: une grande variété de facteurs et de paramètres sont mis en cause et étudiés. L'on s'entend également pour admettre que les théoriciens et didacticiens du cycle structuro-globaliste péchaient par une 'assurance démesurée' en l'analyse différentielle vis-à-vis sa capacité et de prédire et d'expliquer l'ensemble des erreurs des apprenants. (M. Nemni, 1987)

Ces théories faisant appel à l'analyse contrastive pour guider les pratiques d'enseignement en langue seconde, se fondent sur cette conception psychologique de l'apprentissage, issue du behaviorisme, 'le conditionnement', qui fait passer l'acquisition d'une nouvelle langue par la formation d'habitudes et d'automatismes. (Skinner, dans R. Galisson, 1980b)

Or, il n'y a pas de montage systématique d'habitudes verbales sans réitérations structurées d'actes. D'un autre côté, une habitude ancienne (celles acquises en langue maternelle, par exemple) empêche ou facilite la formation d'une nouvelle habitude (celles en langue seconde).

Ainsi les tenants de l'analyse différentielle considèrent la langue maternelle comme la principale responsable des erreurs en langue seconde, dans le sens qu'une réponse anciennement associée à un stimulus viendra interférer avec tout apprentissage d'une nouvelle réponse à ce même stimulus. Cette approche se traduit par une insistance sur les exercices structuraux: ceux-ci devraient permettre l'introduction graduelle et croissante de la nouvelle habitude en neutralisant l'ancienne.

Faut-il toutefois ajouter que ces théoriciens et praticiens sont également partisans de la théorie linguistique du structuralisme distributionnel, qui offre le schéma à de nombreux exercices structuraux. (R. Galisson, 1980b)

Dans un premier temps, en concomitance avec l'avènement des approches communicatives et d'une conception plus mentaliste des processus d'apprentissage, l'on a critiqué et mis de côté ces points de vue que l'on considérait trop 'mécanistes', trop déterministes.

Selon Richard et Sampson (1974), *seul un tiers des erreurs en langue seconde peut être attribué aux transferts de la langue maternelle, et de toute façon les erreurs ne peuvent être prédites.*

Au niveau des structures grammaticales l'analyse différentielle n'établit finalement que des différences et des distinctions, le transfert demeurant hypothétique. (Jakobovits, 1970). La comparaison même des grammaires pose de sérieux problèmes, car ce qui est différent n'est pas nécessairement comparable. (Van Buren, 1874)

L'imprévisibilité des réactions humaines fait aussi que les difficultés de transfert prédites par l'analyse contrastive ne se réalisent pas et que des difficultés surgissent là où l'analyse différentielle n'en prévoyait pas. (Nickel, 1971)

La complexité du cheminement des interférences interlinguales se révèle dans le processus d'apprentissage d'une deuxième, troisième ou ennième langue seconde. (Ringbom H., 1985)

Toutefois les auteurs contemporains reconnaissent un réel intérêt à une forme atténuée de l'analyse différentielle car un certain nombre d'erreurs peuvent être expliquées par l'interférence de la langue maternelle. (J. Hamers et M. Blanc, 1983)

C'est l'émergence d'une position plus modérée et toute en nuances, qui prend en compte les acquis de l'analyse différentielle, qui étudie plus en profondeur les modalités et conditions de transfert, qui est à même de profiter des éclairages conceptuels des toutes récentes analyses développementales et de la pragmatique. (M. Nemni, 1987)

Quand au professeur de langue seconde, il s'agit d'avoir plus de renseignements sur les aspects de l'apprentissage de la nouvelle langue qui mettent en jeu des interférences de la langue maternelle - aspects dont la compréhension est sûrement rendue plus accessible par l'analyse contrastive. (J. Hamers et M. Blanc, 1983)

CHAPITRE 2

INTERLANGUE

En comparant les processus d'acquisition de la L1 et de la L2

L'analyse différentielle a fait naître des espoirs excessifs et de fausses attentes en didactique des langues secondes, surtout pour ce qui a trait au traitement de l'erreur. L'étude des interférences de la langue maternelle sur les apprentissages d'une nouvelle langue devait pouvoir les expliquer et même les prédire. Le contribut des linguistes appliqués devait donc consister à inventorier les zones de difficultés pour l'apprenant et d'insistance méthodologique pour l'enseignant. Les esprits les plus optimistes ont imaginé que l'analyse différentielle aurait permis la création de la méthode parfaite, qui aurait pu annihiler les erreurs à la source.

Le désenchantement des enseignants n'a pas tardé à se manifester: ils n'ont pas été convaincus du double pouvoir prédictif et explicatif de l'analyse différentielle; l'apparition des erreurs n'était nullement l'indice d'un enseignement inadéquat; les techniques de traitement des erreurs ne pouvaient s'appliquer qu'après qu'elles s'étaient produites; la dichotomie 'langue maternelle - langue seconde' était surtout assumée à travers le prisme de l'enseignement.

Or, le bilinguisme ou le multilinguisme chez les humains se présentent comme un objet d'études beaucoup plus global et transcendant le domaine 'scolaire' et 'institutionnel'. La majorité des groupes humains connaissent et utilisent plus d'une langue dans la vie courante, ces langues ont été très souvent acquises hors de l'école et la distinction entre langue maternelle et langue seconde paraît assez difficile à définir. (S.P. Corder, 1979)

L'analyse différentielle, en outre, repose sur une base théorique qui se situe à la confluence du behaviorisme en psychologie et du structuralisme en linguistique fondamentale. La remise en question de ces deux fondements a déplacé les préoccupations des chercheurs, qui ont commencé à étudier plutôt les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues, au lieu de

prétendre redéfinir les objectifs et les méthodes d'enseignement sur des bases behavioristes et structuralistes.

En comparant l'acquisition de la langue maternelle avec le processus d'appropriation d'une nouvelle langue, ils se sont interrogés sur la similitude des deux profils et, vu que l'acquisition de la langue maternelle surclasse qualitativement l'apprentissage d'une langue seconde, vu aussi qu'il se vérifie un apprentissage 'naturel' des langues secondes, par des cheminements fort semblables à ceux de l'acquisition de la langue maternelle, ils en sont arrivés à l'hypothèse qu'il y aurait à tirer profit des études sur les processus impliqués dans l'acquisition de la langue maternelle.

La distinction entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue seconde est ainsi définie:

- *l'apprentissage de la langue maternelle est inévitable, il s'inscrit dans le processus de maturation, il se développe dans un vide de comportements langagiers, il jouit d'une irrésistible motivation spontanée,*

- *tandis que l'apprentissage de la langue seconde n'est pas inévitable, il commence une fois atteint un certain niveau de maturation et il s'inscrit dans un plein relatif mais réel de comportements langagiers pré-existants, mais surtout il ne jouit que d'une motivation volontairement établie.* (S.P. Corder, 1980)

Néanmoins, ces différences tout à fait circonstancielles et situationnelles ne semblent pas avoir d'implications dans les processus d'apprentissage ou d'acquisition des langues maternelle et seconde - processus qui peuvent être sensiblement les mêmes dans les deux cas.

<u>Prédisposition et exposition à une langue X</u>

Pour que l'enfant puisse acquérir sa langue maternelle il suffit que ses prédispositions innées, ses motivations profondes soient exposées au langage: par des mécanismes développementaux internes il arrivera, à partir de données finalement assez limitées, à se construire graduellement les règles implicites

et à se doter de compétence grammaticale interne en rapport à la langue de son groupe linguistique d'appartenance.

Les deux fondements de l'acquisition de la langue maternelle sont donc d'un côté tout ce qui fait et alimente la prédisposition et la motivation à l'acquisition et d'un autre côté l'exposition à la langue maternelle.

Les instincts sociaux, l'inclusion vitale dans le groupe, l'exposition au langage et les gratifications de tout ordre qui en découle, rendent compte de cette capacité naturelle et spontanée d'assimiler le langage chez l'enfant.

L'être humain ne change sans doute pas assez profondément par l'âge, pour être graduellement privé de cette capacité: il est fort justifié de retenir l'hypothèse que cette capacité reste latente après l'acquisition de la langue maternelle et expliquerait comment l'adulte est tout aussi capable que l'enfant d'acquérir une langue nouvelle. (Palmer, 1922, cité par S.P. Corder, 1980). Si cette capacité s'atrophie, c'est sans doute à cause de facteurs accidentels ou pour des raisons pathologiques.

Le principal trait distinctif entre l'enfant face à sa langue maternelle et l'adulte face à une langue étrangère, ce qui distingue essentiellement les deux opérations d'acquisition et d'apprentissage, serait l'absence ou la présence de motivation, ou la nature différente de la motivation.

Déjà les behavioristes avaient souligné cette opposition: motivations 'profondes' sur le plan psychologique lors de l'acquisition de la langue maternelle, mais motivations 'superficielles' et contrées par de multiples inhibitions dans l'apprentissage de la langue seconde. (Ch. P. Bouton, 1974) Chez l'enfant la motivation atteint une telle force de détermination dans l'acquisition de la première langue, parce qu'elle s'alimente aux besoins personnels de développement, de socialisation, d'inclusion dans le groupe: tout cela est primaire et vital pour le jeune être humain et constitue la réalisation de prédispositions.

Chez l'adulte, quelle motivation va remplacer ces pulsions et prédispositions

qui engendrent l'acquisition de la langue maternelle, lorsqu'il décide d'apprendre une nouvelle langue? Quoi qu'il en soit, la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde chez l'adulte est en fonction de ces deux facteurs: motivation et intelligence. Ainsi, selon des auteurs comme S.P. Corder (1980), Dulay et Burt (1974) et Krashen, S.D. (1978, 1981), *pourvu qu'il y ait motivation, un adulte aussi bien qu'un enfant, exposé à des données langagières, apprendra une nouvelle langue.*

Cette hypothèse repose sur l'idée que l'essentiel des stratégies d'acquisition de la langue maternelle se retrouve dans les processus adoptés pour apprendre la langue seconde. La progression et le déroulement sera différent dans les deux cas, mais les stratégies adoptées dans le développement de l'acquisition ou de l'apprentissage seront sensiblement identiques. (S.P. Corder, 1980)

L'apprentissage de la langue seconde est ainsi perçu comme un processus créatif et original, à l'instar de celui de l'acquisition de la langue maternelle et comme relativement indépendant des transferts en provenance de celle-ci. *Plutôt que d'expliquer les erreurs et les difficultés à partir d'analyses différentielles, on s'applique à les définir comme des étapes dans le déroulement du processus et à les expliquer comme des indicateurs des différentes phases de la séquence développementale.*

La nouvelle analyse des erreurs, devenue plus attentive aux aspects 'mentalistes' des processus psychologiques, a donc fait une place prépondérante aux erreurs 'développementales' en restreignant l'aire des erreurs interférentielles. L'analyse des erreurs, non issue de l'analyse différentielle, a le mérite d'avoir engendré aussi une prise en compte plus globale de la langue seconde de l'apprenant adulte: à partir de l'étude des processus d'apprentissage, on relâche l'insistance sur l'analyse ponctuelle des systèmes d'erreurs et sur leur classification, pour assumer dans des descriptions plus synthétiques et englobantes la langue seconde de l'apprenant étranger, par des concepts comme les 'systèmes intermédiaires et approximatifs' de Nemser (1971), les 'dialectes idiosyncrasiques' de Corder (1971), les 'interlangues' de Selinker (1972).

Vision 'mentaliste' de l'acquisition de la L2

Dans cette optique, les conditions d'acquisition d'une langue seconde sont décrites non plus comme un montage d'automatismes en vue d'une disposition réactive en réponse à des stimuli, mais comme un apprentissage fondamentalement cognitif orienté vers une compétence. (S.P. Corder, 1980). L'apprenant doit être avant tout capable d'avancer des hypothèses sur la langue seconde et donc il doit se doter d'outils cognitifs pour pouvoir le faire. Ses erreurs témoignent de l'inadéquation de ses connaissances de la langue seconde et de l'imprécision ou de la fausseté des hypothèses qu'il porte sur elle. (Dulay et Burt, 1974)

Malgré le caractère approché et approximatif de ses comportements linguistiques à une étape donnée de ses apprentissages en langue seconde, l'on reconnaît aisément, par la récurrence systématique d'erreurs, une réelle grammaticalité interne et une cohérence de structures. (Nemser, 1971). Cette systématicité demeure instable et mouvante, car elle est remise en question par l'intégration de tout nouvel apprentissage en langue seconde. (Selinker, 1972). Par contre, si la motivation à intégrer de nouveaux éléments de la langue seconde s'estompe dans une certaine mesure de satisfaction des besoins communicationnels qui se situerait au-deçà du seuil du palier natif de performance, il se vérifie alors une forme de fossilisation dans l'interlangue. (Selinker, 1972)

Les règles internes de l'interlangue proviendraient de trois sources principales:

- *les formants de la langue maternelle,*
- *les segments et structures de la langue-cible,*
- *les processus cognitifs par lesquels s'articule l'acquisition d'une nouvelle langue.* (Selinker, 1971)

Les erreurs sont définies en fonction de ces trois sources:

- *interférences ou transferts à partir de la langue maternelle,*
- *connaissance incomplète de la langue seconde et donc fausses hypothèses,*
- *inadéquation et approximation dans les mécanismes d'acquisition de la langue seconde.*

L'apprenant utilise un système linguistique qui ne coïncide pas avec celui de la langue-cible à un moment donné du processus d'acquisition de la langue seconde. Ceci explique l'écart systématique de ses modèles d'erreurs et leur nature développementale et cognitive, plutôt que mécaniste et strictement interférentielle.

L'apprenant étranger adulte est, face à la langue-cible, dans la même situation que l'enfant face à la langue adulte de son groupe linguistique d'appartenance: il est en processus d'adéquation par systèmes de plus en plus approchés.

L'erreur, moment ou étape de l'acquisition de la L2

S.P. Corder (1967), après avoir distingué la faute (définie comme écart de performance) de l'erreur (définie comme écart avant tout de compétence), avance l'idée de l'inévitabilité de l'erreur et de son importance en phase interlinguale.

L'erreur indique le point de progression réelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition de la langue seconde; elle fournit des indications précieuses pour la méthodologie sur le cheminement des apprentissages, les processus d'acquisition et les hypothèses mises en jeu; elle est finalement 'le' procédé par lequel tout apprentissage ou acquisition linguistique se fait.

Une forme correcte ne peut être la preuve d'apprentissage en langue seconde que si elle apparaît, par démonstration ou intuitivement, comme un vrai comportement langagier, résultant d'hypothèses et découlant d'un jugement interne de grammaticalité et qu'elle est bien ajustée à la situation de communication.

Même l'interférence de la langue maternelle, selon S.P. Corder (1967), devrait être repensée comme un signe de stratégie d'apprentissage: l'apprenant joue à ce moment-là dans des processus axés sur des jugements d'équation, d'analogie, d'équivalence ou de simili-valence de tout ordre.

Revalorisation des situations non-formelles d'apprentissage

Les chercheurs et méthodologues de cette école de pensée témoignent une plus

grande confiance en des situations d'apprentissage naturel (Krashen, 1981) ou informel (D'Anglejan, 1978). Mettent-ils en doute l'efficacité d'un apprentissage en langue seconde qui ne jouirait que des stimuli qu'offre un enseignement scolaire en milieu captif, formel et artificiel? Certes, ils se démarquent des approches mécanistes qui visent, par la réitération d'actions-réactions propres aux exercices structuraux, le montage d'habitudes verbales et d'automatismes langagiers.

A partir d'un concept de l'acquisition de la langue seconde axé sur la plasticité intellectuelle et l'exposition à la langue-cible, le point focal devient nécessairement l'input ou l'entrée des données linguistiques. En classe cette entrée est contrôlée par l'institution moyennant le programme et l'enseignant. Mais l'entrée est *"ce qui entre et non pas ce que le programme prévoit"* (S.P. Corder, 1967). L'entrée est une saisie de données et cela dans les faits n'est contrôlé que par l'apprenant lui-même. *"Cette opération est déterminée par les caractéristiques de son dispositif d'acquisition du langage et non par celle du programme"*. (S.P. Corder, 1967). Souvent les programmes présentent des structures d'approche aprioriste quant aux contenus, à la progression et à la méthode et cela n'est pas nécessairement ajusté aux formats d'apprentissage, au rythme et aux besoins des apprenants qui subissent en large mesure des décisions faisant abstraction de leurs schémas de priorisation. On les consulte ou on les interpelle uniquement pour maximaliser l'efficacité de la programmation ou pour les inciter à l'actualiser.

L'idée de l'importance de l'input linguistique et la conviction que l'apprentissage formel et informel ne font pas appel aux mêmes mécanismes, ont poussé certains théoriciens et méthodologues de cette école à promouvoir des formes de consolidation des situations d'apprentissage formel et informel, scolaire et naturel. (Savignon, 1972; Allwright, 1976; D'Anglejan, 1978). Le principe qui sous-tend de telles suggestions est qu'une approche sera réellement communicative et une situation d'apprentissage informel réellement analogue à celle de l'acquisition de la langue maternelle que si la dite approche implique des situations de contact réel avec des locuteurs natifs. (D'Anglejan, 1978)

En classe d'immersion, on propose également une approche où l'usage de la

langue seconde est préconisé dans des tâches communément accomplies en langue première. Ceci implique l'usage de la langue seconde comme outil de développement cognitif, de culture et de formation. A. D'Anglejan (1978) est également persuadée à juste titre que l'apprentissage de la langue seconde en contexte naturel ou informel favorise la facilité de parole en langue seconde. Cette normalité et spontanéité du débit d'élocution est une caractéristique importante du comportement langagier du natif de la langue. La raison est que la situation naturelle ou informelle d'apprentissage maximise l'entrée ou input en langue seconde, à la faveur de l'impact des contacts directs, des rapports socio-affectifs, de l'entrelacement des mécanismes psychologiques et des rétroactions.

Revalorisation de l'approche communicative

L'apprenant d'une langue seconde doit développer la compétence grammaticale, mais aussi il doit apprendre à utiliser la langue seconde de façon appropriée aux situations de communication, il doit parvenir à maîtriser les contraintes que la situation de communication entraîne quant à l'énoncé même, sa syntaxe, le choix des mots. Il doit également développer cette compétence stratégique du mixage de verbal et non-verbal convenant à la transmission d'un message donné. L'approche communicative pratiquée dans l'enseignement formel est-elle en mesure d'agir sur tous ces fronts?

Dans la description du bon apprenant de langue seconde, offerte par Naiman, Fröhlich, Stern et Todesco (1978), deux ordres de facteurs positifs sont mis en lumière au compte de l'apprenant lui-même:

- *ordre cognitif: intelligence, aptitude, style cognitif,*
- *ordre affectif: attitude, motivation et autres facteurs de personnalité.*

Ils soulignent l'importance de l'input linguistique en indiquant qu'il peut être stimulé par l'exposition a un milieu de locuteurs natifs, mais aussi par l'enseignement formel et scolaire.

Composantes conscientes et inconscientes de l'accès à la L2

Le processus d'apprentissage d'une langue seconde n'a pas selon ces auteurs qu'une composante consciente, mais également une composante inconsciente: la première permet de contrôler le choix des stratégies et des hypothèses sur la langue-cible. La deuxième, beaucoup plus mystérieuse, n'est pas moins opérante. L'intervention pédagogique doit se soucier d'exploiter tous ces éléments. Krashen (1981) et Dulay et Burt (1975) ont proposé un schéma pour les modèles de ces mécanismes internes d'apprentissage de la langue seconde. Le milieu linguistique (formel ou informel) provoque l'input ou entrée des données. Celles-ci sont filtrées par un double écran:

- écran socio-affectif, où déjà joue la norme linguistique: les éléments langagiers sont sélectionnés en fonction d'une orientation normative socio-linguistique,

- un écran grammatical interne qui préside à l'organisation des éléments, à l'abstraction des règles et à la planification du produit langagier destiné à l'output.

Avant que la sortie ou output du produit fini se concrétise, et même en phase de sortie, entre en jeu une faculté de contrôle ou moniteur (Krashen), dont la présence est témoignée par les auto-corrections, les reprises, les hésitations... dans le temps réel et concret de la parole. Ces moments sont influencés par des facteurs de personnalité d'ordre multiple (Schumann, 1978), par la connaissance de la langue maternelle.

L'enseignement formel peut stimuler ces mécanismes, aussi bien que l'exposition informelle à un milieu de locuteurs natifs. L'enseignement formel prend lui aussi les formes d'une exposition à la langue-cible, même si ses efforts pour demeurer 'authentique' n'épousent pas toujours convenablement son déroulement pédagogique et 'in vitro'. (M. Nemni, 1987). Les apprentissages formels sont particulièrement opérants au niveau de la faculté de contrôle ou du moniteur, lorsque la situation de communication ou d'expression laisse au locuteur étranger le temps suffisant pour s'y référer. (Krashen, 1981). L'enseignement et les apprentissages formels devraient rendre implicite, interne, spontanée la

norme explicite et objective de la langue-cible, quoique l'explication des règles de grammaire semble moins fonctionnelle face aux règles du discours et face aux aspects non verbaux et ethno-linguistiques très particuliers d'un groupe linguistique donné.

La langue de l'apprenant

Le fait le plus étonnant, mis en lumière par cette école de pensée, est que la langue de l'apprenant une langue seconde n'est pas du tout celle-ci, mais une approximation de celle-ci, un dialecte qui partage avec elle un nombre variable de phrases et d'éléments langagiers. La langue de l'apprenant est un dialecte de la langue-cible, parce qu'il est doté d'une certaine cohérence est systématicité, et parce qu'il présente un relatif isomorphisme avec la langue-cible dont il est le dialecte. C'est un dialecte idiosyncrasique (S.P. Corder, 1971) car il n'est pas un dialecte social ou d'une communauté de locuteurs: il est propre à un seul individu, l'apprenant, ou, à la rigueur il est propre à un groupe donné d'apprenants d'origine linguistique semblable, vivant des situations d'apprentissage analogues et dans un environnement commun.

S.P. Corder (1971) souligne comme traits distinctifs globaux du dialecte idiosyncrasique de l'adulte apprenant une langue seconde ces deux éléments:

- la pénétration progressive et dynamisante des règles de la langue-cible,
- et surtout le fait que certaines règles qui le décrivent et le distinguent n'appartiennent à aucune langue ou dialecte social, mais sont individuellement exclusives au locuteur.

De cela, toujours selon S.P. Corder, découlent les caractéristiques suivantes:

1. les difficultés d'interprétation de certains segments idiosyncrasiques, qui ne sont évidents que pour l'individu-locuteur,

2. et l'instabilité du dialecte idiosyncrasique, conséquence de sa compréhensibilité partielle et de l'effort que cela déclenche pour adapter le comportement langagier actif en vue de communiquer.

Pour mieux faire remarquer la nature du dialecte idiosyncrasique de l'apprenant d'une langue seconde, S.P. Corder fait remarquer d'autres exemples de dialectes idiosyncrasiques:

a) **Le langage du poète hermétique:** difficile à interpréter, il est exclusif au poète lui-même comme forme expressive ou acte communicatif. Le poète seulement peut en dévoiler les règles internes à même de décrire l'articulation et la signification du langage poétique, faisant toutefois appel aux normes de la langue-standard à laquelle l'on peut éventuellement référer le poème pour en compléter l'interprétation. *C'est un dialecte idiosyncrasique aux formes volontairement déviantes.*

b) **Le langage des aphasiques:** également instable, individuel, difficile à interpréter. Ses formes sont provisoires selon les aléas de l'aphasie et *pathologiquement déviantes.*

c) **Le dialecte idiosyncrasique de l'enfant apprenant sa langue maternelle:** instable, car en évolution constante, parfois difficile à interpréter, improprement déviant, car il est plutôt en quête de sa normalité. *Sa déviance est en fait fictive* car elle ne s'établit qu'à rebours.

d) **Finalement le dialecte idiosyncrasique de l'adulte apprenant une langue seconde:** instable, il possède une régularité transitoire.

Selinker (1972) le décrit comme une 'interlangue', car il partage certaines règles de la langue-source et certaines autres de la langue-cible, tout en réalisant une zone dialectale variable entre les deux comportements langagiers, comportant des règles et une systématicité mouvantes propres et uniques à l'individu locuteur apprenant. De cette description de la langue de l'apprenant étranger dérive le principe que l'on ne peut qualifier de fautives ou d'erronées que les formes dysfonctionnelles de la performance. S.P. Corder va jusqu'à avancer l'hypothèse d'une règle linguistique de formation des lapsus: ce qui justifierait la facilité relative d'interprétation. (1971). Au plus S.P. Corder suggère de réserver le terme de faute aux énoncés pour lesquels le locuteur n'arrive pas à se conformer à des règles connues.

Quant aux énoncés idiosyncrasiques, ils n'impliqueraient nullement une mauvaise performance, car le locuteur ne saurait les corriger, les ayant formés à partir des seules règles qu'il connaisse et qui sont implicites dans son dialecte transitoire. Cette vision de la nature de l'erreur permet à S.P. Corder d'affirmer qu'*il n'y a pas de différence méthodologique entre l'analyse d'erreurs et l'étude de la langue de l'apprenant.* (S.P. Corder, 1977; Schumann, 1978). S'il y a différence, c'est dans la façon d'orienter la comparaison. En général, dans l'analyse des erreurs, la langue de l'apprenant (ou interlangue, ou dialecte idiosyncrasique) est comparée avec l'ensemble de la langue-cible. L'on accomplit alors une comparaison `prospective', orientée vers les objectifs d'apprentissage. Mais l'on peut aussi comparer la langue de l'apprenant avec tous les éléments de langue-cible qui ont été déjà proposés dans les activités d'enseignement jusqu'au moment de l'évaluation. C'est cette comparaison `rétrospective' que l'on fait habituellement lorsqu'on analyse la langue de l'apprenant par des tests séquentiels. Cette comparaison entre `ce qui entre' et `ce qui sort', entre l'input et l'output, entre les contenus de l'enseignement et les contenus des apprentissages, devrait aider à mieux comprendre le dispositif fondamental de l'acquisition d'une nouvelle langue.

Il est vrai que parfois les données de l'entrée portent à confusion, empêchent la saisie: l'enseignement n'est pas toujours adéquat, ou il est mal dosé; les contenus langagiers livrés lors de l'exposition informelle à la langue-cible ne sont pas toujours nécessairement évidents. En d'autres circonstances, par contre, les données de l'entrée sont suffisamment étoffés et claires, mais l'apprenant n'est pas prêt à saisir: d'où confusions, fausses hypothèses et erreurs importunes. Il semble que cela découle du programme cognitif interne de l'apprenant, de son dispositif d'apprentissage: un des facteurs de ce dispositif est sûrement l'expérience acquise en langue maternelle ou lors d'apprentissages d'une précédente langue seconde, sans parler d'autres attitudes plus générales dans les comportements psychologiques d'acquisition de connaissances, comme des phénomènes d'inattention, ou d'attention sélective...

Les mécanismes de ce dispositif développemental interne de l'acquisition d'une nouvelle langue échappent en large mesure au contrôle de l'enseignant, mais demeurent tout à fait semblables aux mécanismes qui jouent dans les autres

apprentissages. En effet, le fonctionnement de l'adulte en situation d'acquisition de connaissances est fidèle à lui-même. Bergevin (1964) offre une analyse de l'écart entre matière enseignée et éléments retenus lors des apprentissages en général: il distingue divers types de contenus.

- **Les contenus manifestes:** c'est la matière enseignée dans tous ses éléments objectifs. Elle est uniformément dispensée, mais elle sera perçue subjectivement.

- **Les contenus latents:** ce sont les associations intellectuelles et émotives des expériences passées, suscitées par la perception des contenus manifestes.

- **Le contenu ultime.** C'est le résultat de l'interaction des contenus manifestes et des contenus latents.

Ce schéma d'analyse, appliqué à l'apprentissage d'une langue seconde par G. Painchaud (1977), rend compte de la différence entre contenu d'enseignement et contenu d'apprentissage car il souligne le rôle prépondérant des catégories mentales et des choix de l'apprenant et de la signification subjective qu'il accorde aux divers éléments. *Par ce modèle l'on parvient à s'expliquer l'impact de la langue maternelle, ainsi que la diversité individuelle des stratégies d'apprentissage et donc la variation individuelle des contenus langagiers ultimes, ceux qui, saisis et intégrés réellement, sont finalement émis (output) et viennent à constituer l'interlangue de l'apprenant dans le temps réel de sa production (orale ou écrite).*

Celui qui veut 'qualifier' l'interlangue dans sa spécificité s'aperçoit vite que les caractéristiques proposées pour définir soit la langue maternelle, soit la langue-cible, ne s'appliquent pas toujours, ni entièrement. La spécificité de l'interlangue semble venir avant tout des 'différences' révélées par l'analyse d'erreurs. Ces différences sont de deux ordres, puisque l'interlangue varie d'un apprenant à l'autre et chez le même apprenant d'un moment à l'autre de la progression en langue seconde. Selon Adjémian (1976) cette variabilité distingue l'interlangue de l'apprenant de toute langue naturelle.

Tandis que le locuteur natif dans sa langue est exposé à une norme standard et à des groupes de pairs servant de référence et parle une langue ou idiolecte 'stable' si l'on fait abstraction de l'évolution spontanée de sa langue naturelle, c'est tout à fait le contraire pour le locuteur interlingual, à tout le moins en très large mesure. D'un autre côté, cette variabilité n'empêche pas l'interlangue d'être, dans chaque apprenant et à chaque étape de son apprentissage, réellement 'systématique', c'est-à-dire intérieurement cohérente, en fonction de règles linguistiques et sociolinguistiques, elles-mêmes résultant d'hypothèses sur la langue-cible et de stratégies d'apprentissage, ainsi que des intuitions et des capacités de production de l'apprenant, pris individuellement et à un échelon donné de son cheminement en langue seconde.

Dans cette perspective dynamique, *la langue de l'apprenant peut constamment progresser par structuration et restructuration en chaîne, mais elle peut aussi se figer et se fossiliser.* Il arrive, selon Selinker (1970), que l'interlangue, tout en évoluant dans son ensemble, fossilise certains éléments, par exemple certains comportements langagiers, règles ou sous-systèmes propres de la langue source. Si fossilisation signifie rétention d'un niveau de performance (et de compétence) satisfaisant l'ensemble des besoins communicationnels en langue-cible ressentis par l'apprenant, mais se cristallisant bien au-deçà du niveau natif de cette langue seconde, elle amortit les apprentissages. La fossilisation se retrouve parfois chez l'apprenant par le fait que certaines erreurs ou écarts reconnus comme fautifs que l'on croyait éliminés, réapparaissent périodiquement, sinon systématiquement. Si cette réapparition d'erreurs est l'indice de désapprentissage en terme de contre-performance ou de relâchement de compétence, il y a régression. L'interlangue est en fait une série de langues intermédiaires formant chez le même apprenant un continuum sur un axe temporel. *Si l'apprenant progresse en langue-cible vers le niveau natif par complexification de son système interlingual, il peut aussi régresser à un stade plus simplifié et antérieur, pour s'y fixer ou de nouveau évoluer par complexification ou simplification ultérieure.*

Le trait distinctif le plus 'plausible' de l'interlangue, selon R. Porquier (1980), serait sa perméabilité. Vu l'aspect transitoire de sa compétence, la variabilité de l'interlangue et la quantité de zones floues qu'elle présente,

elle est particulièrement exposée à laisser violer sa systématicité interne en acceptant la pénétration de règles étrangères à sa cohérence interne, ou des distorsions ou surgénéralisations de ses propres règles, ou des emprunts de la langue maternelle. (Adjémian, 1976; Jakobovits, 1970). Il se vérifie même une 'interférence de retour' et des phénomènes d'interlangue relatifs à la langue source ou maternelle. (Nemser, 1971).

Il est plus aléatoire de parler d''intercompréhension' entre interlangue et langue-cible. Ce phénomène n'est pas toujours certifié entre une langue naturelle et ses dialectes. (Merkt, 1979; S.P. Corder, 1971). L'intelligibilité n'est pas toujours évidente entre deux interlangues ayant une relation référentielle à une même langue 'standard'. Il n'est pas sûr non plus que l'interlangue et la langue standard de référence soit en relation d'intercompréhension constante. En fait, là où l'intercompréhension est optimale c'est entre locuteurs d'interlangue issus de la même langue maternelle et présentant un passé scolaire ou un contexte d'apprentissage analogue. Par contre, de tels locuteurs communiquent rarement en interlangue.

U. Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue et R. Porquier (1980) estiment finalement qu'aucune des caractéristiques proposées par les chercheurs pour définir la langue intermédiaire des apprenants ne leur est propre. *"Les langues des apprenants* - disent-ils - *ne forment pas un sous-ensemble distinct parmi les systèmes linguistiques, leur spécificité est une question de degré: elles sont en général moins systématiques, moins stables, plus sujettes à régression, plus variables, plus perméables que les autres systèmes linguistiques".* (p. 52)

CHAPITRE 3

GRAMMAIRE IMPLICITE

Les choix éclectiques du praticien

Pour le praticien de l'enseignement des langues secondes, qui se soucie d'élaborer des matériaux d'enseignement, d'organiser des programmes, de préparer des exercices de rattrapage, de mettre au point des techniques pour la correction des erreurs, il importe deux choses:

1. *se figurer le plus exactement possible le cheminement par lequel la nouvelle langue est graduellement acquise,*

2. *et comprendre le plus spécifiquement possible en quoi son intervention peut s'avérer utile et efficace.*

Quant au cheminement de l'acquisition de la langue seconde le praticien d'aujourd'hui est confronté à deux théories, l'une plus ancienne mais pas encore évacuée du champ de la recherche (Fisiak, 1981; Richards, 1985, M. Nemni, 1987) et de la méthodologie, axée sur une conception behavioriste en psychologie et structuraliste en linguistique, et l'autre plus moderne, plus fonctionnaliste, orientée sur le vécu, la complexité des développements comportementaux, plus mentaliste. La première prône l'analyse différentielle et l'autre l'analyse développementale des erreurs.

L'enseignant, 'homme de terrain', orienté vers la pratique du métier, a tendance à glaner des atouts 'utiles' et à pratiquer un éclectisme qui, le mettant à l'abri du terrorisme conceptuel qu'engendrent le néisme de la recherche et le radicalisme des chercheurs, lui permet de survoler sans trop d'implication intellectuelle les méandres des théories. (R. Galisson, 1980).

Actuellement l'on semble revenir à des fondements méthodologiques intégrant des éléments théoriques des deux écoles. (Higgs et Clifford, 1982; Richards, 1985; Omaggio, 1984; M. Nemni, 1987; H. Bessé et R. Galisson, 1980; M. Danesi, 1988; G. Freddi, 1987...). L'on a recours et à l'analyse différentielle et à l'analyse d'erreurs interlinguales, sans doute parce que l'on croit discerner une part de vérité dans chacune des interprétations qui se complètent ainsi pour une description plus intégrale de l'objet. (Fisiak, 1981; Stern, 1983). En fait, le concept d'interlangue et l'analyse d'erreurs décrivent mieux l'état de la langue de l'apprenant et rendent compte de façon plus compréhensive des variations individuelles, de l'originalité de la langue de l'apprenant ainsi que de l'imprévisibilité de ses comportements linguistiques. L'analyse différentielle demeure comme une psychanalyse des origines de l'interlangue, une sonde matricielle, qui provoque un éveil et une attente face à la spécificité de la problématique de l'enseignement des langues secondes.

L'état de la langue de l'apprenant

"Plus l'immigrant maîtrise la langue et est en mesure d'utiliser adéquatement les médias, plus son processus d'acculturation et d'intégration s'effectue et plus sa situation occupationnelle suit une trajectoire ascendante". (M. Chalom, 1985). *Par conséquent, l'apport le plus important des formateurs à l'intégration des immigrants et à la reconstitution d'un culture immigrée est sans contredit celui de les aider à s'approprier la langue du milieu d'accueil, son code oral et son code écrit.*

Une source importante de désemparement des formateurs est le système d'interlangue de l'allophone. Que l'on prenne comme exemple de situation une classe d'adultes en formation générale ou en alphabétisation, avec un pourcentage important d'apprenants allophones. L'immigré y parle un français approché et s'applique à maîtriser le français écrit... Déjà à l'oral il ne possède qu'une compétence transitoire. De multiples systèmes d'erreurs manifestent l'existence de fausses hypothèses sur la langue-cible, le français en l'occurrence. L'apprentissage de celle-ci est en gestation: le produit langagier oral dont il est capable procède, il est vrai, d'une réelle structure interne dont on pourrait décrire les règles: interférences (surtout phonétiques), généralisations, simplifications, complexifications... mais il saute à l'oreille du formateur et de l'apprenant natif comme un ensemble hybride et approché. L'acquisition du code écrit, exploit déjà difficile pour tout adulte natif relativement scolarisé, le sera doublement pour un adulte allophone. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage où la maîtrise 'native' du français devrait être un acquis préalable, tout se passe sur la base d'un type de langue 'créolisée'.

Les formateurs réalisent non seulement la déviance de l'interlangue des apprenants allophones adultes, mais également sa nature et son fonctionnement idiosyncrasique. En effet, *l'interlangue est un dialecte qui, en principe, n'appartient pas à une communauté de locuteurs, mais à l'individu apprenant une langue étrangère.* Pour ainsi dire, chaque locuteur allophone apprenant le français possède sa propre interlangue, même s'il existe des traits similaires selon les origines linguistiques des individus. Il y a effectivement une rémanence phonétique et structurale de la langue première dans l'interlangue,

mais le système de la langue-cible (le français) la pénètre en proportion variable selon les expériences et apprentissages propres à chaque individu, en fonction de ses habiletés et de sa plasticité intellectuelle en acquisition de la nouvelle langue.

L'interlangue n'est pas un dialecte social ou communautaire, ni une langue maternelle, mais une langue d'apprentissage individuel, graduel, mouvant. *Elle est donc une langue transitoire, instable: exposée donc à des processus d'approchement ou de régression, voire même de fixation.* Évidemment, lorsque plusieurs immigrants d'origine semblable, passent lors d'un processus de formation en français par des étapes d'apprentissage analogues et vérifient dans la vie à peu près la même intensité d'exposition à la langue française, ils peuvent présenter des types d'interlangue équivalents d'un individu à l'autre.

Quoi qu'il en soit, même si l'interlangue est tout à fait idiosyncrasique et individuelle, elle comporte des régularités, qui assurent son identité, sa personnalité: *elle présente une constante sémantique et une systématicité structurale, qui sont moins assurées qu'en langue maternelle, mais aussi réelles;* elle dessert les besoins communicationnels quoique en mesure plus ou moins satisfaisante selon les moments, les situations, les interlocuteurs. En un mot, elle est grammaticale au sens où l'entendent les linguistes, car elle peut être décrite en fonction de ses propres règles implicites et transitoires. Les formateurs ramènent souvent le phénomène de l'interlangue à celui des interférences linguistiques, et pour cause car elles ne sont pas absentes de l'interlangue. En fait, l'apprenant d'une langue seconde construit son système interlingual en formulant des hypothèses sur la langue-cible à partir de catégories et de modèles de référence de sa langue première. Ses stratégies d'apprentissage se fondent sur de telles hypothèses, empruntant des processus complexes et entre-mêlés d'équivalence, de simili-valence, de généralisation, de simplification, de complexification...

Mais dans l'interlangue il y a quelque chose de personnel, d'original: c'est comme une création de l'individu. L'homme crée du nouveau à partir d'éléments disponibles, auxquels il donne une nouvelle forme, marque de son originalité.

Les premiers matériaux et les premiers schémas disponibles semblent issus de la langue première, mais en fait le contact avec la langue-cible, le degré de dynamisation de ce contact et la durée de ce contact, se composant avec le poids des besoins communicationnels, sont les facteurs d'évolution graduelle de l'interlangue. Ce processus pourrait se décrire comme un modèle particulier d'hylémorphisme épistémologique, par lequel l'apprenant d'une langue étrangère donne forme et système aux éléments de celle-ci à partir des catégories et des formants de la langue maternelle, inscrits dans les profondeurs de l'ego linguistique, mais également et progressivement, en toujours plus large mesure, par les catégories et formants de la langue-cible, au fur et à mesure de leur intégration au comportement langagier de l'individu qui apprend la nouvelle langue.

L'on peut également appliquer au phénomène de l'interlangue, 'servatis servandis', le modèle de l''oeuvre ouverte' introduit par Umberto Eco en interprétation artistique. (U. Eco, 1962). La langue seconde à apprendre est, comme l'oeuvre-d'art, une 'forme ouverte', c'est-à-dire *le terme de production* (le produit fini de la communauté des locuteurs natifs) *et le point de départ d'une consommation* (de la part de l'apprenant étranger). Comme l'oeuvre-d'art, la langue-cible est une structure, c'est-à-dire *un système de relations entre différents niveaux: sémantique, syntaxique, physique, émotif; niveaux des thèmes et niveau des contenus d'idées; niveau des formes de l'objet et niveau de la réponse structurée du consommateur...* Elle est une forme structurée, car elle est analysable, décomposable en ses éléments. *On ne peut la décrire qu'en l'interprétant: toute hypothèse sur la structure de la langue-cible en est déjà une interprétation. L'appropriation de la nouvelle langue en est une re-formation.* La pluralité des interprétations et des re-formulations de la même langue-cible n'entame en rien son identité, mais permet d'inférer et de postuler sa constance objective, qui transparaît sous la convergence des multiples interprétations et re-formulations. *Cet ordre des saisies subjectives renvoie à la langue-cible comme à un objet ouvert, simultanément à son schéma de base, à sa forme et à sa structure, mais aussi à cette dialectique qui interpelle l'apprenant étranger comme une invitation à une activité interprétative et à un noeud de possibilités de reformulation.*

L'apprentissage d'une langue seconde implique le dépassement progressif de tout subjectivisme illégitime, c'est-à-dire 'non-natif'. Idéalement la ligne évolutive dans l'acquisition d'une nouvelle langue devrait conduire à une parité de la qualité de l'appropriation de la langue-cible par rapport à celle de la langue première. Dans les faits, des facteurs psychologiques, des handicaps auditifs ou articulatoires, des phénomènes d'inattention, des lacunes de mémoire, la satisfaction des besoins communicationnels à un niveau situé au-deçà d'une réelle qualité d'acquisition, etc... gardent l'interlangue à un stade approché où fossilisations et même régressions peuvent bloquer le processus évolutif et ancrer l'allophone dans une langue seconde 'créolisée', distinctive de l'immigrant, de l'étranger. Voilà pourquoi on identifie souvent les manifestations de l'interlangue avec les erreurs, entendus comme écarts entre la grammaire implicite de l'interlangue et la grammaire explicite de la langue normée, la langue-cible.

En regard de la grammaire implicite de l'interlangue, 'erreurs' et 'non-erreurs' forment un tout dans le système transitoire de l'interlangue comme produits des hypothèses et des stratégies d'apprentissage de l'apprenant allophone et constituent le tissu réel et nécessaire en fait de langue que peut offrir cet apprenant à une étape donnée de son apprentissage. L'erreur chez le locuteur interlingual est finalement très protéiforme et engage le formateur dans de multiples perspectives d'analyse et d'approche didactique. L'erreur en interlangue permet surtout de mesurer l'écart entre la compétence et la performance linguistiques de l'allophone et celles du natif de la langue-cible. À partir de cette réalité, le formateur se sentira incité à exploiter la présence d'apprenants natifs dans son groupe pour accentuer les bienfaits d'une certaine immersion linguistique.

En situation même institutionnelle d'apprentissage d'une nouvelle langue comme langue seconde, selon Krashen (1978, 1981, 1982) et S.P. Corder (1980), les apprenants développent normalement deux types de connaissance de la nouvelle langue:

1. *une connaissance explicite et raisonnée des structures formelles, spécialement lorsqu'ils sont exposés aux procédés habituels ou traditionnels de l'enseignement des langues secondes,*

2. *une connaissance implicite du système de la langue. Cette connaissance est le fruit du processus par lequel les données saisies en langue seconde sont traitées intérieurement, reformées et rendues sur la base d'hypothèses.*

Selon les auteurs cités, ce processus serait 'inconscient'. Certes il est moins réfléchi, moins volontaire, car il est plus instinctif et spontané.

La première forme de connaissance produit chez l'apprenant étranger une **grammaire de référence** (S.P. Corder, 1979) à laquelle il peut se référer en toute conscience et de façon délibérée, s'il en sent le besoin. Elle intervient dans une situation favorable d'ouverture et d'appel aux acquis théoriques, comme durant des exercices en salle de classe ou en écriture, ainsi que dans la fonction de contrôle (le moniteur de Krashen, 1977).

La deuxième forme de connaissance constitue la **grammaire mentale** ou **implicite** (S.P. Corder, 1979). Le locuteur apprenant s'en sert spontanément dans les situations de communication authentique, elle s'acquiert dans l'activité réelle de communication, comme en acquisition de la langue maternelle, aussi bien dans la salle de classe en milieu captif et artificiel que par les réseaux naturels d'échange dans la vie courante et professionnelle.

Il existe un itinéraire naturel d'acquisition des segments d'une langue seconde, inhérent à l'esprit humain, un programme interne qui préside à la construction progressive d'une langue donnée. Est-ce que ce dispositif mental agit indépendamment des connaissances antérieures, indépendamment de la connaissance de sa propre langue maternelle, par exemple? Est-ce que ce mécanisme résiste aux tentatives de lui imposer une progression systématique, comme celles que l'on retrouve dans presque tous les manuels?

Les chercheurs diffèrent d'opinion sur ce point. Pour Corder, il serait inutile, voire même néfaste d'imposer un programme ordonné pour l'acquisition de cette grammaire mentale ou implicite de la langue. Les méthodes scolaires plus ou moins traditionnelles suivent en général une progression structurelle, selon un processus cumulatif, même s'il demeure concentrique, tandis que la grammaire mentale se fait sur une ligne de croissance organique, intimement

liée à la vie, aux réseaux spontanés de communication, au domaine de l'authentique. Pour Corder (1979) cela expliquerait la dichotomie observée entre l'utilisation de la langue seconde en classe (utilisation beaucoup plus normée) et son utilisation hors du contexte formel et captif de la salle de classe.

Selon ce même auteur, il serait tout à fait plausible que l'apprenant soit programmé intérieurement pour développer de façon organique et quasi inconsciente une connaissance utile, pratique, fonctionnelle en langue seconde et qu'il oppose résistance à toute programmation établie sur une base de modules ou d'objectifs d'apprentissage explicitement structurés. Cet enseignement très formel n'aurait de prise que sur la correction d'erreurs définies comme écarts par rapport à la grammaire explicite ou de référence, par rapport à la connaissance formelle des structures enseignées, comme dans les exercices d'orthographe, par exemple. La position de S.P. Corder sur ce point est très radicale: la correction formelle des erreurs des apprenants est sans effet pour leur performance en communication orale spontanée, dans l'utilisation authentique de la langue seconde. Seulement le temps et l'impact toujours grandissant de la grammaire mentale sur l'évolution de l'interlangue seront les facteurs déterminants de la disparition des erreurs développementales. Le rattrapage, la correction centrée sur les erreurs spécifiques des apprenants étrangers ne seraient que des exercices aux investissements coûteux et aux profits minimes.

D'autres chercheurs modernes, prônant une approche intégrée comme M. Nemni et al. (Série Tournesol, de 1979 à 1986), font la critique de ces positions. Ils les réfutent car elles n'ont pas de bases et de preuves empiriques suffisantes (McLaughlin et Bibeau, 1978 et 1983). M. Nemni fait remarquer, et par simple rappel d'expérience intuitive, que les erreurs sont loin de se corriger toutes seules: les immigrants qui ont acquis sur le tas une connaissance spontanée et informelle de la langue française ou anglaise même après de longues années de séjour au pays, sont demeurés bien au-deçà du niveau natif d'acquisition.

La grammaire mentale est plutôt vouée à des phénomènes de fossilisation qui la gardent dans des sphères d'utilisation relativement fonctionnelle, mais sûrement inadéquates en termes de performance et de compétence. (Higg &

Clifford, 1982). Il existe des recherches empiriques qui ont tenté de décrire et de quantifier ces écarts. (Schmidt, 1983; Richards, 1985). Quant aux erreurs mêmes, bien que développementales et interlinguales, elles n'aident pas la communication et lui nuisent au moins dans le sens qu'elles réduisent la disponibilité de la langue seconde, en mesure variable selon les individus, dans les échanges de tout genre, qu'elles provoquent des réactions négatives chez les interlocuteurs natifs (S. Magnan, 1982) et donc agissent sur les facteurs émotifs et motivationnels de la communication. A la limite, toutes les erreurs dérangent la communication et le 'Tarzan talk' ne peut pas être considéré comme un apport positif: il demande tout simplement à être traité et redressé, même par les procédés didactiques de rattrapage. (M. Nemni, 1987)

C'est dans l'effort d'impliquer le plus possible la grammaire explicite, voulant transformer les apprentissages en acquisitions (pour cette distinction, cf. Krashen, 1981), que dans les classes actuelles de langue seconde on a introduit des approches situationnelles et communicatives, axées sur la vraie vie et que l'on exploite des dialogues et des documents dits 'authentiques', axés sur ces actes de parole dont sont tissés les échanges informels. L'introduction, quelque peu 'sauvage' de ces approches a été faite au détriment de l'enseignement formel des structures grammaticales. Cette description de la langue seconde a été présentée comme la seule description valable.

Pour M. Nemni (1987) il s'agissait d'inclure des actes de paroles dans les unités d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à communiquer dans la langue seconde mais sans exclure d'autres types d'unités didactiques déjà traditionnellement acceptées.

Il faut noter que lorsque l'approche communicative fondée sur les actes de parole et orientée vers la compétence de communication fut formulée et proposée par T.C. Jupp et al. (1975) en Angleterre et en France par D. Coste (1976), le but recherché était celui d'amener les ouvriers immigrants très nombreux dans les deux pays à pouvoir, tant bien que mal, communiquer sur les lieux de travail pour les intérêts à tous mais surtout pour celui de l'entreprise et de l'organisation du travail d'équipe. L'insuffisance de cette approche devient évidente lorsque les apprenants sont de jeunes immigrants adolescents ou

adultes, qui étudient la langue seconde pour fins d'études ou de carrière davantage spécialisée et plus exigeante en fait de connaissance de la langue de formation et de travail.

L'Università degli Stranieri de Pérouse en Italie qui a toujours formé des apprenants jeunes et adultes pour fin d'admission dans les facultés italiennes, a pour sa part été réticente à entrer de plein pied dans l'approche communicative. Est-ce que les institutions italiennes d'enseignement de la langue aux étrangers vont changer d'optique, à présent que la Péninsule devient un territoire d'accueil pour de nombreux immigrants?

Quant à la communication 'authentique' et à l'introduction de documents authentiques en salle de classe (S. Moirand, 1977; 1980), d'aucuns y voient une incompatibilité certaine avec le milieu captif de l'institution: en effet, comment peut-on qualifier d'authentique une communication où l'on ne peut choisir ses interlocuteurs, ni le silence au lieu de la parole? Comment peut-on appeler authentique une lecture dont le texte et souvent la grille de lecture est suggérée ou imposée par d'autres?

Les jeux de rôles ou de simulation devraient transformer la salle de classe en atelier de communication où l'on imite la vraie vie. En réalité, il est difficile de se faire imposer un état émotif et en même temps de demeurer authentique. En fait, simuler la réalité des inter-réactions naturelles stimulent et libèrent les uns en paralysant les autres. Dans la mesure où la fiction exige un effort d'abstraction trop évident et prononcé, l'authenticité, même relative, de la situation simulée s'amoindrit, voire même s'édulcore complètement. (M. Nemni, 1987)

L'utilisation d'une forme naturelle de la langue-cible en salle de classe, peut encore aller pour des exercices d'écoute afin de simuler les conditions naturelles d'acquisition de la langue maternelle à l'intérieur d'un groupe de locuteurs natifs. Mais à part le corpus enregistré sur le ruban magnétoscopique ou simplement magnétique, c'est le 'caretaker talk' avec ses simplifications et ses adaptations qui prévaut dans la salle de classe. C'est le résultat d'ajustements intuitifs et spontanés, en fonction du niveau appréhendé

de compétence chez les commettants.

Selon Krashen, il y aurait saisie maximale seulement s'il y a adéquation avec le niveau de compétence de l'apprenant: c'est l''entrée compréhensible' et c'est également toute la mesure possible de communication réelle (et donc authentique) dans la salle de classe. L'authenticité en milieu scolaire et dans le groupe d'apprenants étrangers est fort différente de l'authenticité réelle de la langue dans les milieux naturels et natifs.

Le problème est de savoir quel document ou quel exercice de conversation est le plus adapté aux besoins des apprenants. Un tel principe directif ramène ce juste partage entre documents authentiques et documents didactiques, ces derniers s'avérant sans doute plus utiles pour aider l'apprenant à systématiser efficacement les segments proposés de la langue seconde.

<u>La matrice interférencielle de l'erreur</u>

Il est toujours douteux qu'il y ait intérêt à s'appuyer sur une unique théorie, et pour décrire le phénomène complexe de la langue et de son acquisition, et pour structurer l'enseignement des langues secondes. (S. Moirand, 1989)

Aujourd'hui la théorie la plus répandue est que l'apprentissage d'une langue étrangère procède par une série de structurations successives et correlées, sur la base d'hypothèses provisoires plus ou moins adéquates au début, mais tour à tour reformulées, testées et réajustées par le locuteur lui-même au cours de la progression de ses apprentissages, comme cela se produit ni plus ni moins dans l'acquisition de la langue maternelle. (R. Galisson et D. Coste, 1983). D'un autre côté, il est intuitivement évident que plusieurs difficultés que les étudiants rencontrent et plusieurs erreurs qu'ils commettent, sont causées par l'influence de la langue maternelle, ou d'une langue antérieurement bien apprise.

Les étudiants étrangers présentent dans leur processus d'acquisition de la langue seconde un certain modèle d'errance qui se distingue et se spécifie selon les origines linguistiques, selon la langue-source. Les praticiens actuels semblent en être persuadés et cette conviction est à la base de leurs

analyses d'erreurs et de leur réflexion méthodologique. L'analyse différentielle connait un regain de popularité (Fisiak, 1981) et recommence à inspirer de nombreuses interventions récentes dans les revues spécialisées en méthodologie de l'enseignement des langues secondes et de la formation des immigrants. (Laguerre, 1988; Frémont, 1988; B. Fugazzi, 1985; Revue "Migrants Formation", mars 1981, etc...)

Ce qui a ramené les praticiens vers l'analyse contrastive, c'est précisément le constat de difficultés spécifiques et d'erreurs interférencielles chez les apprenants étrangers, ainsi que le désir de sonder les raisons linguistiques de l'échec réitéré des étudiants sur des points précis de l'enseignement. (R. Galisson et D. Coste, 1983)

L'acquisition de la nouvelle langue semble passer nécessairement par un certain conflit entre les deux codes: celui de la langue maternelle et celui de la langue seconde, dans le sens que chaque expérience d'apprentissage est immédiatement réorganisée par la langue maternelle: le discours en langue seconde ne se charge de signification qu'à travers l'écran de la langue maternelle et il faut de multiples répétitions pour charger l'énoncé en langue seconde de son propre pouvoir de signification.

Même si l'on retient théoriquement que des mécanismes cognitifs et développementaux sont opérants dans le processus d'apprentissage de la langue seconde comme dans celui de la langue maternelle, il n'en demeure pas moins que l'acquisition d'une deuxième langue chez l'adulte demeure une ré-éducation linguistique.

Les linguistes behavioristes et structuralistes diront qu'il faut apprendre à modifier en langue seconde les habitudes linguistiques antérieures, celles de la langue maternelle, en fonction des caractères nouveaux des systèmes de la langue seconde et que cette ré-éducation porte sur tous les mécanismes qui conditionnent l'activité verbale et langagière: audition, articulation, perception, conceptualisation, transcription... (Ch. P. Bouton, 1979). Les praticiens savent par leur expérience professionnelle et quotidienne que cette ré-éducation se heurte à des mécanismes inconscients de défense du 'déjà-

acquis' linguistique, imbriqué dans les profondeurs et l'unité du moi. Ce déjà-acquis n'est pas appelé à disparaître pour céder la place à la langue seconde. Langue maternelle et langue seconde devront co-exister chez le même sujet et non pas comme deux entités juxtaposées, mais en corrélation d'interférence mutuelle.

Dans la mesure où la langue seconde pénètre les habitudes langagières de l'apprenant, l'on pourra même déceler des interférences rétro-actives sur la langue maternelle. Toutefois, au début des apprentissages en langue seconde, c'est le capital linguistique acquis en langue maternelle, cet élément qui est forcément très dynamisant et très disponible, qui va être la cause principale des déformations de la langue seconde.

Il demeure, c'est vrai, très difficile de déterminer dans quelle mesure, avec quelle systématicité, avec quelle marge d'occurrence possible selon les individus et les différentes langues-sources, le nouveau construit linguistique en langue seconde emprunte aux formants et aux segments déjà disponibles en langue maternelle. Mais on ne peut plus ignorer le problème que posent en didactique des langues secondes les interférences et les transferts linguistiques, même si l'on applique des méthodes communicatives, visant la compréhension globale et synthétique des énoncés à partir de mises en situation, même si on propose une approche directe et 'authentique' des actes de parole à intégrer et émettre comme en langue maternelle. En effet, l'apprenant adulte, dans la mise en situation faite en langue seconde, n'atteint pas directement le contenu du message, au contraire, *"la traduction verbale de cette situation conformément au code de la langue seconde est concurrencée dans la conscience linguistique du sujet par la verbalisation immédiate dans la langue maternelle à laquelle elle aura donné lieu."* (Ch. P. Bouton, 1979, p. 268)

Le caractère artificiel et relativement peu contraignant du milieu d'apprentissage formel freine l'acquisition. (M. Nemni, 1987). Le sujet apprenant se butte à un dépaysement intellectuel et affectif: les ensembles mélodiques de la langue seconde lui semblent difficilement perceptibles, inanalysables et fort difficiles à reproduire. Le caractère actif des méthodes modernes place le sujet dans une situation inconfortable d'infériorité intellectuelle

temporaire qui engendre la peur du ridicule: plus le développement intellectuel du sujet est avancé, plus ces inconforts sont ressentis. Les handicaps ressortent et nuisent d'une façon plus marquée: la sclérose intellectuelle consécutive au vieillissement, des lésions auditives survenues après l'acquisition de la langue maternelle, lésions qui donc ne gênent pas la production de celle-ci, mais compromettent l'acquisition de la langue seconde.

On ne peut pas exclure l'imprédisposition psychologique de certains apprenants à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Lorsque les apprenants adultes sont dans une phase de choc culturel particulier (par exemple les réfugiés au début de leur exil) ou lorsque l'adulte apprenant est un débutant en langue seconde et très sous-scolarisé ou analphabète dans sa langue maternelle, l'intervention du formateur doit s'ajuster à ces états d'âme. En général, plus la méthode empruntée engage tout l'individu, plus elle exige que le formateur se dote d'une connaissance sérieuse de l'état intellectuel, psychologique et physique de ses étudiants et plus aussi doit-il appréhender la langue maternelle du sujet apprenant comme le noyau de multiples mécanismes de défense et dans les cas extrêmes comme un donjon ou une tour d'ivoire d'où l'apprenant ne sort que de façon très circonspecte.

Niveaux d'apprentissage dans l'accès à la L2

Ch. P. Bouton (1979) a mis en corrélation le phénomène de l'interférence linguistique avec les niveaux d'apprentissage et les fonctions de communication et d'expression de la langue.

La fonction de communication de la langue obéit à des stimulations externes, comme la perception immédiate, la réaction au milieu, la parole de l'interlocuteur. Elle se réalise en discours spontané à partir d'une intention initiale d'acte de parole, faisant appel à des stéréotypes verbaux résultant des phénomènes ou lois propres à la transmission de l'information: économie d'efforts, rendement maximal, redondance... Elle est caractérisée par demande et réponse instantanées. Elle est surtout orale, bien qu'elle n'exclut pas la forme écrite.

La fonction d'expression est plutôt axée sur un mouvement de réflexion interne.

elle est plus formelle et précise, davantage orientée vers le dynamisme intime des segments verbaux. Elle fait suite à un temps de réflexion et d'analyse. Elle relève abondamment de l'écrit et peut manifester un souci esthétique.

Ces deux fonctions sont imbriquées dans la réalité du comportement verbal: les distinguer ne constitue qu'une abstraction opérationnelle en vue de décrire et conceptualiser les deux niveaux d'apprentissage de la langue seconde. En effet, selon Ch. P. Bouton, les analyses et approches au niveau de la fonction de communication ainsi décrite s'appliquent davantage aux besoins de l'initiation à un niveau-seuil d'acquisition de la nouvelle langue, tandis que les analyses et approches au niveau de la fonction d'expression conviennent plutôt à un projet plus avancé d'acquisition de la langue seconde.

Accès à la langue seconde comme moyen de communication

A ce premier niveau de l'acquisition de la langue seconde, il est bien difficile de ne pas voir combien l'acquisition d'une langue jusque là étrangère ne pose pas les mêmes problèmes que l'acquisition de la langue maternelle. Cela est sans doute attribuable au fait d'une compétence préalable en langue première, mais peut être aussi la conséquence d'une situation d'enseignement. (R. Galisson et D. Coste, 1983)

D'abord le comportement extérieur du débutant en langue seconde est typique et assez déconcertant, soit lorsqu'il intègre, soit lorsqu'il restitue les actes verbaux de la langue seconde. L'on peut parler d'un masque du débutant: en effet, il manifeste une attention anormale et tendue, comme celle d'un sourd; il témoigne d'un effort musculaire mal contrôlé et inordonné, déformant parfois le 'faciès', effort disproportionné par rapport à l'effet à produire. Cela dénote une dépense nerveuse excessive. La peur du ridicule est ressentie fortement par l'apprenant adulte et elle augmente avec l'âge et le prestige. Le sujet est dans une situation de déséquilibre, de frustration, de gêne intellectuelle, qui provoque des refus. L'attention de l'apprenant est anormale et discontinue: cela explique en partie les lacunes dans la restitution même immédiate de l'acte verbal proposé, l'incohérence et l'hétérogénéité qualitatives des énoncés. Le décalage entre les besoins de communication et d'expression en classe ou à l'extérieur et les moyens linguistiques qu'offre la

langue seconde, refoule l'individu. En plus, si le formateur ou les autres membres du groupe-classe lui font subir de fréquentes corrections pour de fréquents lapsus, on peut s'attendre à des blocages et à des inhibitions.
A propos d'inhibition, Ch. P. Bouton offre un tableau des cadres psychologiques relativement stables qui différencient les conduites des individus qui entreprennent l'apprentissage d'une langue seconde.

a. *Inhibition presque totale et incontrôlée.*

Ces sujets "sont enfermés dans leur langue maternelle et refusent le dépaysement de la langue seconde. Lorsqu'on les interroge, ils sont littéralement sans voix, balbutient et ne parviennent que très maladroitement à répéter des énoncés". (Ch. P. Bouton, 1979, p. 276). Ces sujets sont peut-être affectés par des handicaps audio-visuels, auditifs, visuels (dyslexie, disorthographie...), psychologiques (in-attention psychologique). Ils manifestent une tendance marquée à l'abandon.

b. *Inhibition partielle et contrôlée.*

Ces sujets n'ont pas d'handicaps visuels ni auditifs ni psychologiques, bien que leur audition ne soit pas fine ni leur prononciation excellente. Par contre, ils sont très peu bavards et très réservés: ils acceptent l'inconfort intellectuel d'une médiocre appropriation. En fait, "les nouvelles acquisitions langagières ne sont jamais réellement intégrées à leur comportement verbal qui reste dominé par les habitudes verbales qu'ils ont reçues de leur langue maternelle". (Ch. P. Bouton, p. 266)

c. *Non-inhibition incontrôlée.*

Ces sujets sont des sourds psychologiques. Leurs acquisitions demeurent toujours très instables, mais cela ne les empêche pas de parler, car, au besoin, ils réinventent la langue seconde à partir des habitudes verbales qu'ils ont contractées en langue maternelle ou du modeste et relatif acquis en langue seconde. Ils traitent la langue seconde de façon chroniquement incorrecte. Très bavards, "dans leur empressement à dire, ils disent n'importe comment, n'accordent que très peu d'attention aux corrections... et retombent avec une déconcertante régularité dans leurs fautes habituelles". (Ch. P. Bouton, 1979, p. 227)

d. Non-inhibition contrôlée.

Les apprenants les meilleurs se classent dans cette catégorie: en effet, ces sujets, en plus d'une certaine facilité verbale, possèdent une intelligence ouverte, une audition exacte et fidèle, une attention concentrée, une docilité constante. Pour ce qui est du cours de langue, ils présentent la meilleure qualité que l'on puisse désirer chez un apprenant adulte: la plasticité de l'intelligence, ou, si l'on veut, "une aptitude très développée à s'adapter à toute situation nouvelle" qui les aide à se déprogrammer des schémas de la langue maternelle et à se reprogrammer selon les moules de la langue seconde.

Il est intuitif que ce cadre descriptif ne s'applique pas au processus d'acquisition de la langue maternelle par ces mêmes sujets.

Le facteur auditif a une très grande importance. Son impact est parfaitement analysable au moment de la restitution (output). Le comportement verbal qui est principalement oral chez les débutants, frappe l'observateur car il comporte de nombreux et notables écarts, des déformations par rapport au modèle enseigné.

En restitution immédiate après l'intégration (output en classe, lors de la leçon), l'on peut constater des déformations multiples de l'intonation, de l'articulation. Le rythme de l'énoncé est repris de façon rompue, suivant une ligne mélodique fausse ou mal segmentée. Le rythme respiratoire est déphasé par rapport au mouvement musical de la phrase. Cela laisse parfois l'impression d'une parole mécanique, dépourvue de souffle vital. Il y a des phonèmes qui ne passent pas, d'autres sont altérés, remplacés par des phonèmes étrangers à la langue seconde. La fatigue, la saturation peuvent interférer en rabattant le niveau de performance déjà acquise. S'il y a restitution écrite, l'on pourra constater des déficiences analogues.

En restitution retardée on doit supposer que le matériel verbal est acquis par le sujet qui maîtrise déjà mieux les énoncés et avec une certaine stabilité de rendement: les déformations devraient avoir un caractère moins général, les signifiants devraient être exprimés avec plus de qualité, la ligne mélodique

devrait être meilleure. On remarque toutefois que les phonèmes sont presque toujours "édifiés à partir d'un formant de la langue maternelle, quand il s'agit bien sûr de sons qui ne sont pas transposables directement." (Ch. P. Bouton, 1979, p. 231). Le sujet adopte le phonème le plus proche de sa langue maternelle.

En restitution retardée libre, on reconnait clairement l'émergence d'un infra-système en fonction du plus simple acquis et des habitudes dominantes de la langue maternelle, ainsi que la stabilisation d'un certain modèle de déformations par l'utilisation de cet infra-système.

L'interférence donc de la langue maternelle est observable à ces trois moments de l'acquisition de la langue seconde comme moyen de communication:

1. *au moment de l'intégration, ou de la découverte de la nouveauté linguistique, et cela principalement sur deux points capitaux:*

   - **Le choix des phonèmes.**
     "De la tessiture sonore du message qu'il reçoit dans la langue étrangère, l'étudiant ne retient que les composantes qui entrent dans sa bande de fréquence préférentielle et chacun des phonèmes est de ce fait perçu, dans bien des cas, d'une manière fragmentaire et déformante. Insensible à certains traits distinctifs de ce son complexe, l'élève, à partir des informations lacunaires qu'il en retire, l'identifie forcément à un élément phonémique qui lui est familier dans sa propre langue". (Ch. P. Bouton, 1979, p. 233). Le premier problème pour le formateur est donc de faire entendre une substance phonique que le sujet ne perçoit pas au premier abord, sans disposer d'aucune facilité pour y parvenir.

   - **La conceptualisation, ou compréhension de l'économie sémantique de l'énoncé.**
     Apprendre à découper la réalité selon les schémas de la nouvelle langue, en se déliant des modèles de la langue maternelle et parvenir à une compréhension analytique et non seulement globale de l'énoncé, signifie 'penser dans la nouvelle langue'. Cette autre phase de l'intégration

n'échappe pas non plus à la dialectique des transferts de la langue maternelle à la langue seconde.

2. *Le moment de l'assimilation ou de l'adaptation du comportement langagier à la nouveauté linguistique.*

Ce processus se produit à l'intérieur du sujet et ne se manifeste au grand jour que lors de l'output ou restitution. L'apprenant-débutant au moment où il assimile des contenus verbaux de la langue seconde, il dégage aussi des conduites types (des automatismes ou des processus cognitifs), il opère des transferts et systématise le tout. Le formateur intervient en corrigeant les systématisations et les productions qui ne sont pas conformes au protocole de la langue seconde enseignée. Au début des apprentissages, les embûches sont principalement dues à l'interférence du code de la langue maternelle de l'apprenant, interférences soit positives soit négatives. Ce sont ces dernières qui à l'output révèlent l'action de la langue maternelle. Il est pratiquement impossible d'en prévoir les effets, du moins tous les effets.

3. *Le moment de la restitution (output) ou activité nouvelle résultant de la restructuration du comportement langagier.*

Ce moment est le plus dépendant de tous les facteurs émotifs et psychologiques: inhibition, plasticité intellectuelle, non-inhibition... Tant que cette phase du processus d'apprentissage ne s'accomplit pas, le formateur et l'apprenant ne seront jamais en mesure d'évaluer la performance du produit langagier. L'enregistrement de ce produit permet de juger finalement de la qualité de la ré-éducation. Son étude révèle en effet l'étendue du phénomène des interférences sur les différents niveaux d'organisation du langage. On peut voir alors comment les interférences dites 'phonétiques' retardent ou contrarient l'acquisition du nouveau système phonologique, de ses schémas mélodiques et de ses caractéristiques accentuelles; on peut également se rendre compte des interférences 'morpho-syntaxiques' qui affectent les marques grammaticales, la structure de l'énoncé, l'ordre des mots; on peut identifier les interférences 'lexicales', responsables du choix de mots impropres par suite de mauvaises analogies sémantiques; on peut déceler des interférences 'culturelles' dont l'objet est le rapport à

la culture. On peut également évaluer la cumulation des effets interférentiels due à l'interdépendance de ces niveaux d'interférences. C'est à ce stade que peuvent se greffer différentes formes d'analyses différentielles, ayant pour but l'ordonnance de matériaux linguistiques et le choix de procédés méthodologiques en vue d'exercices préventifs ou correctifs davantage adaptés aux clientèles d'apprenants. (R. Galisson et D. Coste, 1983)

Si l'on compare l'usage de la langue maternelle et celui de la langue seconde, la première demeure toujours l'élément sécurisant, profond, spontané, par opposition à la deuxième. "Dans la langue maternelle les automatismes dispensent le sujet de toute démarche réfléchie au moment de la production du discours. Il sent sa langue par l'intérieur quant il doit, la considérant comme un objet, y réfléchir - et ce n'est pas en termes grammaticaux qu'il justifie son usage mais à partir des mélodies verbales qui lui paraissent justes ou fausses. Dans la langue seconde, spécialement au premier niveau qui nous intéresse ici, le sujet ne dispose pas d'automatismes profonds et ceux dont il jouit sont constamment mis en cause par la réflexion et la comparaison avec la langue maternelle". (Ch. P. Bouton, p. 254)

<u>Accès à la langue seconde comme moyen d'expression</u>

A ce niveau ultérieur d'acquisition, la référence n'est plus à la situation d'usage, ni à ce langage neutre constitué de stéréotypes à utiliser, mais la référence s'établit avec les données culturelles, par un matériel langagier plus complexe. L'on passe à la discrimination des niveaux de langue, des régionalismes, ainsi qu'au texte écrit, à l'essai, aux finesses de l'orthographe, à la conversation ou à l'exposé libre plus élaborés. L'usage de la langue devient à ce niveau beaucoup plus autonome et subjectif. On passe également à la découverte des écarts stylistiques, des significations abstraites, des effets de sens. On aurait tout de même tort de penser qu'à ce niveau les interférences s'estompent complètement.

Pour progresser à ce niveau d'appropriation, l'on suppose que le sujet apprenant ait déjà acquis une certaine maitrise des systèmes de la langue, ainsi que la capacité de réaliser le discours neutre du premier niveau. C'est

à cette condition que l'apprenant peut évoluer vers la découverte des écarts stylistiques pour un traitement plus naturel du discours. Il s'ensuit un nouveau mode d'organisation et de hiérarchisation du matériel langagier. L'acquis du premier niveau étant plus stabilisé et suffisamment élargi, un usage plus réfléchi, plus attentif aux nuances, plus intellectuel des anciennes et nouvelles acquisitions, s'installe. L'apprenant s'initie au traitement de la langue écrite.

Le défi à ce deuxième niveau est surtout le dépassement de la langue-système avec son discours figé et artificiel vers un discours naturel, difficile à formaliser. Le sens des nuances et l'aptitude à l'invention verbale du sujet va jouer un rôle important, mais encore faut-il qu'il progresse dans la connaissance de la langue seconde. En général, compte tenu des performances moyennes, en termes de limites et progrès linguistiques, *"la connaissance passive des possibilités expressives sera toujours plus large et plus nuancée que la connaissance active de ces mêmes possibilités"*. (Ch. P. Bouton, 1979, p. 262). Autrement dit, l'acquisition de la langue seconde comme moyen d'expression s'organise plus largement et plus rapidement sur le plan passif de la réception que sur le plan actif de l'émission.

En langue maternelle aussi la compétence passive dépasse la compétence active. Si l'on compare ces deux types de compétence (passive et active) en langue maternelle et en langue seconde, l'on s'aperçoit qu'il y a premièrement une différence de degré: la différence est moindre ou nulle en compréhension orale et écrite, mais elle est très sensible en expression orale ou écrite: très rarement les apprenants étrangers atteignent le niveau natif de compétence active. C'est ce qui résulte des tests appliqués dans les classes d'immersion en français, d'après Genesee (1978, 1980) et Swain et Lapkin (1982). Dans les situations de communication en langue seconde, les apprenants étrangers demeurent généralement plus 'réactifs' qu''actifs', car ils vont plutôt se contenter de répondre en français s'ils sont interpellés dans cette langue, mais ils initient plus rarement une conversation dans cette langue.

A ce niveau d'acquisition l'on remarque encore plusieurs mécanismes déformants. Ils peuvent être attribués à de fausses hypothèses portées sur la langue

seconde dans l'élaboration du construit créatif du dialecte idiosyncrasique, mais ils semblent s'expliquer plus ponctuellement par l'action négative de substrat de la langue maternelle.

Par exemple, dans le traitement des prépositions on dirait bien que plusieurs structures habituelles dans la langue maternelle sont tout simplement transposées en langue seconde provoquant ainsi des erreurs. Les hypothèses et stratégies d'apprentissage de la langue seconde se développent à partir des habitudes en langue maternelle et se conjuguent avec celle-ci pour engendrer différents modèles de transposition.

- **Transposition par équivalence:** un apprenant anglophone, par exemple, à partir de l'hypothèse de l'équivalence 'en' français = 'in' anglais, il sera porté à utiliser 'en' dans toutes les occurrences de 'in'. D'où des phrases comme: *en Paris, *en la campagne...

- **Transposition par identification des mécanismes de rection.** Beaucoup d'ensembles 'verbe + particule rective' passent de la langue maternelle à la langue seconde, surtout lorsque ces constructions syntaxiques, à cause de leur haute fréquence d'utilisation, paraissent particulièrement monolithiques dans la conscience du locuteur: *il aide à Paul, *il écoute à sa femme, *il lui aide...

- **Transposition de l'effacement des particules de rection.** Lorsque le verbe équivalent dans la langue maternelle n'exige pas de particule de rection, il n'y en aura pas non plus en langue seconde: *monter la montagne, *jouer le piano, *aller Paris... et il s'en suivra un traitement fautif du pronom personnel. Cette erreur est particulièrement fréquente chez les Asiatiques, dont les langues maternelles n'abondent pas en particules rectives.

- **Transposition par identification du sens.** La symétrie du sens provoque la symétrie de la forme. *Elle apprend du retour de Thésée. (de: to hear of..)

- **Transposition des structures complexes.** Cette transposition est plus rare et elle survient à partir des langues d'origine qui acceptent des

constructions additives pour un même complément: *s'intéresser aux et travailler pour les pauvres...

Les linguistes appliqués de l'école behavioriste admettent tout de même qu'à ce stade de l'évolution des apprentissages en langue seconde, plusieurs erreurs ne s'expliquent plus par l'action interférente de la langue maternelle, mais par la pénétration dynamisante de la langue seconde et les mécanismes propres à l'apprentissage: pour les justifier il faut se référer aux conditions d'apprentissage et aux circonstances de la faute et des informations directes reçues du sujet. (Ch. P. Bouton, 1979, p. 266)

- **Les interférences internes.**
  Les premières acquisitions en langue seconde, généralement les règles générales de structure morpho-syntaxique, sont retenues plus profondément, et elles sont transposées largement car beaucoup plus disponibles. Elles empêchent ainsi l'intégration des secondes acquisitions - voire les cas d'exception à la règle générale. C'est une forme d'interférence interne au processus même de l'apprentissage, interférence dite 'pro-active'. Par exemple, à la forme passive la préposition 'par' est la première acquisition, qui empêchera l'intégration de 'de'. Comme l'on a appris d'abord à dire: 'battu par Paul' on dira aussi *coiffé par une casquette... L'apprentissage de l'exception peut, à son tour engendrer une interférence rétro-active: *les États-Unis sont bordés au nord du Canada... Souvent aussi, cette erreur est un cas de simple incompréhension ou de 'non-sémantisation'.

- **La systématisation des acquis.**
  Une construction très fréquente en langue seconde pousse les apprenants étrangers à généraliser son application, sans qu'il s'agisse d'une interférence évidente de la langue maternelle, comme c'est le cas avec la suite: 'verbe + de + infinitif', généralisée par extension abusive pour donner des énoncés fautifs, du type: *il apprend d'être un homme, *il compte de partir, *je crois d'entendre... Parfois l'apprenant systématise par déduction. Si le but peut être exprimé par 'à' (comme dans 'bon à manger'), donc toutes les fois que l'apprenant exprime un but, il est convaincu de

pouvoir utiliser 'à' comme mot de lien logique. D'où: *la clé à comprendre, *s'arrêter à prendre... Toutes les petites prépositions simples peuvent subir ce traitement de systématisation par déduction.

Il existe également des systématisations de préposition à partir d'une sémantisation incomplète ou d'une non-sémantisation. Il se vérifie alors tout simplement une lacune complète ou totale, un 'trou' linguistique à l'état pur que l'apprenant essaie de combler: *passer de chez Paul à chez ma famille (sémantisation incomplète), *cela se passe chez un château (non-sémantisation).

Lors de l'acquisition de la langue seconde comme d'un moyen de communication, le vocabulaire acquis gardait plutôt un caractère univoque, 'unisémantique', on évitait les écarts du discours naturel pour mieux livrer le système de la langue. Accédant à la langue d'expression, l'apprenant fait face à la valeur sémantique multiple des termes ainsi qu'à la synonymie qui les relie en familles sémantiques. Le lexique, contrairement au système des prépositions, est un ensemble non-fini: ses réalisations sont illimitées et très difficiles à systématiser. Il est impensable qu'un apprenant étranger puisse embrasser tant d'informations pour chaque mot. Cela explique la haute fréquence d'erreur dans l'usage du vocabulaire de la langue seconde.

Lorsque l'apprenant s'approprie un signifiant de la langue seconde, il l'associe à un signifié, auquel correspond un signifiant dans sa langue maternelle. De ce fait, il s'établit dans la conscience de l'apprenant une certaine identité entre les deux signifiants. Par contre, l'identité des termes ou signifiants d'une langue à l'autre est extrêmement rare pour au moins deux raisons: premièrement les ensembles d'éléments signifiés que les termes recouvrent diffèrent d'une langue à l'autre; et deuxièmement les effets de sens ne sont pas nécessairement les mêmes. Que l'on prenne comme exemple les mots: 'commère' en français et 'commare' en italien méridional où il est un appellatif respectueux. Des signifiants donnés peuvent donc recouvrir des signifiés totalement différents, mais la ressemblance des signifiants précipite dans la conscience linguistique du sujet l'identification des signifiés. 'Feuille' indiquera-t-il 'leaf' ou 'sheet'? Et 'temps'

traduit-il 'time' ou 'weather'?... Parfois les signifiants présentent une identité formelle qui n'est qu'accidentelle et fortuite (la 'porte' et il 'porte') et il se trouve même que dans la langue maternelle de l'étudiant il y ait des signifiants analogues, mais référés à d'autres signifiés: 'the port'. Tout cela engendre la possibilité d'erreurs.

Dans la conscience d'un apprenant étranger, le mot acquis en langue seconde et extrapolé du contexte de l'énoncé, n'est pas motivé au sens où les linguistes entendent ce qualificatif. Il n'est pas évident pour l'apprenant étranger que, par exemple, le mot 'bâtir' appartienne à un ensemble morpho-sémantique systématique dans la langue seconde (le français en l'occurrence) avec d'autres mots comme 'bâtiment, bâtisseur, bâtisse, rebâtir'... Le mot 'bâtir' n'est pas non plus hiérarchisé sémantiquement dans un rapport d'analogie de signification avec d'autres termes de la langue seconde, comme: 'construire, édifier, ériger, monter'... En général le mot de la langue seconde n'est acquis que par le biais de l'une de ses valeurs, la plus courante, la dénotative la plus constante, parfois même la seule qui ait été enseignée: alors 'bâtir des maisons' est intériorisé, mais pas nécessairement 'bâtir des hypothèses'. Quant aux homonymies totales, elles sont toujours ignorées ou très imprécisément intériorisées au départ: 'le bâtiment du ministère' et 'le bâtiment de la marine'. De toute façon, cette motivation des mots demeurera toujours beaucoup plus floue et aléatoire en langue seconde qu'en langue maternelle.

L'apprenant étranger restructure de façon déformante les acquis lexicaux dans la langue étrangère, soit en réduisant le champ sémantique du mot ('terre' pour la planète mais pas pour le sol), soit en l'étendant indûment ('peuple' pour nation et pour personnes), soit en lui appliquant une fausse hiérarchisation et en se perdant dans la hiérarchie réelle des mots, introduite par le sens concret, abstrait, noble, familier, technique... Si l'on ajoute à cela les contre-coups causés par la méconnaissance des références à la mentalité ou à la civilisation dont la langue seconde à apprendre est porteuse, l'on comprendra combien habitudes verbales et habitudes mentales et culturelles se conjuguent pour interférer dans l'acquisition de la nouvelle langue, et l'on réalisera sur le plan

méthodologique l'importance de lier à l'enseignement de la langue celui de l'histoire et de la culture qui s'y rattachent.

La progression à ce niveau d'acquisition n'est pas sans problèmes: dans le cas précis de la langue seconde française, il n'est pas inutile de rappeler que l'apprenant étranger est appelé à retenir à un rythme rapide des systèmes formels très irréguliers, difficiles à systématiser, soit à l'oral, soit à l'écrit. Il n'est plus étonnant, dans ces conditions, que l'apprenant étranger n'applique pas toujours les règles structurales du français langue seconde qu'il a pourtant apprises et qu'il peut focaliser soit dans une situation trè formelle d'utilisation, soit suite à un exercice d'autocorrection, soit dans toute circonstance de prise de conscience du code de grammaticalité de la langue seconde. La langue maternelle interfère-t-elle de moins en moins activement sur les apprentissages en langue seconde à ce niveau, l'éloignement de ses habitudes crée chez l'apprenant comme un vide, un creux. Dans cette même mesure, les mécanismes déformants se justifient davantage par des éléments intrinsèques au processus d'apprentissage lui-même et par la nature de la langue seconde.

Les formes régulières sont mieux intériorisées que les irrégulières; les formes irrégulières plus fréquentes sont régulièrement acquises de façon correcte, tandis que les moins fréquentes sont évitées ou reproduites de façon fautive. (Ch. P. Bouton, 1979). Ces formes irrégulières et moins fréquentes sont toutefois identifiées à la lecture, même si elles ne sont pratiquement jamais utilisées dans les énoncés en langue seconde. Les modèles acquis initialement sont mieux retenus que ceux appris ultérieurement, et les éléments systématiques sont davantage retenus que les éléments stylistiques. Les habitudes de la langue maternelle déterminent souvent les choix de modèles morphologiques.

En tous les cas, *le développement de la compétence verbale de l'apprenant étranger n'efface jamais l'inégalité entre sa performance active, plus réduite, et sa compétence passive de compréhension, beaucoup plus étendue.* Le système des modes et des temps est parfois difficile à comprendre. L'imparfait est très rarement bien utilisé en français langue seconde, et

cela prouve une certaine ignorance de la valeur sémantique des autres temps. C'est la même chose pour l'emploi du subjonctif. *Le travail de sémantisation des formes verbales peut encore se réaliser de façon relativement satisfaisante au niveau des emplois 'neutres', mais il manque de précision dans les écarts stylistiques.*

"Il semble qu'il y ait des limites à la compréhension des nuances fines d'un système de valeurs sémantiques, au-delà desquelles les seuls progrès possibles restent purement passifs. La dynamisation de telles acquisitions ne se réalise en tout cas, après un palier plus ou moins long, que pour une minorité". (Ch. P. Bouton, 1979, p. 281). Plus il y a pluralité d'acceptions d'un signifiant donné, moins bonne est la retention des valeurs sémantiques: *il demeure difficile d'expliquer pourquoi il est si problématique de retenir une troisième et quatrième valeur sémantique d'un terme donné.* Les clichés ('nuit blanche', 'draps frais'...) et les valeurs abstraites sont plus ardues à être identifiés et intériorisés.

De façon très générale l'on peut affirmer que le système non-fini des lexèmes et la sémantisation des formes verbales sont les éléments que l'apprenant étranger retient le plus difficilement en langue seconde et qu'en cette matière les progrès possibles au niveau des connaissances actives sont vite plafonnés.

D'un côté les facteurs principaux qui semblent déterminer la disponibilité maximale des acquis sont:

- *l'interférence positive de la langue maternelle, dont la congruence avec la langue seconde est un facilitateur très important,*

- *l'orientation particulière des intérêts et expériences du sujet apprenant, ainsi qu'une influence stimulante du milieu,*

- *et la fréquence d'usage des données acquises en langue seconde, ce qui explique que les modes et temps rarement utilisés sont moins disponibles ou pas disponibles du tout, comme d'ailleurs le vocabulaire religieux et amoureux.*

D'un autre côté, lorsque les connaissances de l'apprenant demeurent lacunaires en langue seconde, et que dans l'usage de celle-ci il ne perçoit pas telle ou telle construction comme étant de règle à l'exclusion de toute autre, il faut bien qu'il invente le système, soit par référence à la langue maternelle, soit par l'action des mécanismes propres au processus d'apprentissage. Cette double influence s'exerce naturellement de façon plus ou moins consciente. Si elle est positive, son intensité sera renforcée, mais si elle s'avère négative elle finira rapidement par être inhibitrice, empêchant l'apprenant de se fier à lui-même et l'enfermant dans une timidité réductrice de l'initiative verbale. (Ch. P. Bouton, 1979). C'est sans doute pour cette raison que le programme du ministère de l'Éducation du Québec (1982) sert ce conseil aux formateurs en langue seconde: "Dans la mesure où l'enseignant accepte que l'erreur fasse partie intégrante de l'apprentissage, il favorise une plus grande motivation à communiquer dans la langue seconde... Il est essentiel de tolérer l'erreur au niveau de la phonologie et de la syntaxe". (p. 12) L'énoncé du programme prend soin d'ajouter: "à condition qu'elle (= l'erreur) n'entrave pas la communication". Un peu plus loin, le même énoncé de programme affirme: "La forme se raffinera avec l'usage". Peut-on encore statuer de tels principes méthodologiques pour un niveau d'acquisition de la langue seconde comme moyen d'expression? L'erreur phonologique ou grammaticale peut ne pas nuire à la communication et à l'émission de messages, mais elle est en totale contradiction avec la forme expressive de la langue. Il n'est peut-être pas sûr non plus que l'usage indiscriminé ait le pouvoir de raffiner la forme expressive de la langue seconde traitée par l'apprenant étranger.

À un niveau très avancé d'acquisition, les déformations sur le plan morpho-syntaxique deviennent plus rares, mais le maniement du lexique est loin d'être sûr en pleine mesure. La qualité des structures complexes demeure hétérogène. Dans la prononciation il subsiste un accent déformant qui permet à l'oreille attentive de déceler un substrat linguistique qui trahit la langue-source. *Il s'agit là cependant de cas assez rares pour être considérés comme exceptionnels".* (Ch. P. Bouton, 1979, p. 289). Les sujets moyens se stabilisent, en général, à un niveau d'efficacité encore plus loin du point optimal de qualité, bien qu'un degré satisfaisant d'automatisation

de l'activité verbale soit chez eux un indice réel de progrès assuré. Mais il est légitime de croire que cette acquisition passe par des formes de traitement des erreurs.

CHAPITRE 4

LE TRAITEMENT DES ERREURS

Le fait de considérer l'erreur en interlangue comme une manifestation nécessaire du processus d'apprentissage de la langue-cible, ne permet pas au formateur de la considérer comme un phénomène inéluctable: cela conduirait à une didactique laxiste qui ne pourrait même pas satisfaire les apprenants étrangers qui désirent réduire les écarts de compétence et de performance.

Même si les erreurs ne sont pas le signe nécessaire d'un enseignement inadéquat, il n'en reste pas moins que l'enseignement évalue les enseignés et est évalué à chaque stage de l'apprentissage en rapport aussi à la quantité et à la gravité des erreurs des apprenants. Une des responsabilités du formateur est donc de déterminer si, quand et comment agir. (R. Porquier et U. Frauenfelder, 1987). De façon plus détaillée, il doit:

1. *identifier l'erreur ou les systèmes d'erreurs,* en analyser les caractéristiques, mesurer leur fréquence chez un apprenant donné ou chez un groupe d'apprenants, il doit identifier les niveaux linguistiques qui sont affectés par l'occurrence des erreurs (phonologique, sémantique, syntaxique, morphologique...), il doit réaliser l'incidence des erreurs sur les fonctions de la langue (communication et expression, par exemple), il doit mesurer le degré d'intelligibilité rémanant, l'effet irritant ou dérangeant sur l'interlocuteur, il doit tester l'écart avec la langue-cible, avec les données enseignées...

2. *Il faut également qu'il connaisse les caractéristiques des apprenants:* leur caractère, leurs motivations, leur attitude, leurs aptitudes, leurs antécédents linguistiques, scolaires et culturels...

3. *On suppose que l'enseignant ait une bonne connaissance de ses possibilités, habiletés et connaissances* (en langue maternelle des apprenants, par exemple) *et qu'il soit en mesure de contrôler le contexte pédagogique de ses éventuelles interventions.*

C'est au formateur que revient la charge de décider du traitement des erreurs, selon leur nature, leur fréquence, leur impact, selon les apprenants pris individuellement et en groupe, selon le contexte socio-affectif de la classe, selon certains délais (correction immédiate ou différée). C'est au formateur de décider de l'intervenant dans le traitement des erreurs (l'enseignant lui-même, les pairs, l'apprenant en auto-correction).

La mise en perspective du phénomène des erreurs dans le cadre théorique de l'interlangue n'est pas nécessairement une chose facile: l'apprenant élabore le plus souvent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue-cible à partir de l'exposition à cette langue et de sa connaissance plutôt limitée de cette langue. Ces hypothèses bâties par l'apprenant peuvent être infirmées ou confirmées de façon immédiate ou différée, mais elles ne débouchent pas nécessairement sur des erreurs. Les erreurs et les fautes ne sont pas nécessairement des manifestations d'hypothèses sur la langue-cible. Bien qu'en général l'apparition de l'erreur permette une convalidation ou infirmation de l'hypothèse, souvent le formateur demeure perplexe, car *les erreurs s'expliquent mal et les hypothèses semblent indéfinissables.*

Le retour que pratiquent certains formateurs à l'analyse contrastive des deux langues (la langue-source et la langue-cible) éclaire sur les aspects interférentiels de l'interlangue. Cela contribue à accroître chez le formateur une forme de savoir-être face aux difficultés qu'éprouve l'apprenant à cheminer vers un niveau plus 'natif' d'appropriation de la langue-cible. Mais l'analyse contrastive ne peut servir de base à l'ensemble des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, car l'interlangue n'est pas non plus la somme algébrique d'une langue première et d'une langue seconde. En plus, *il n'est jamais certain qu'un apprenant allophone (sous-scolarisé ou analphabète, par exemple) soit linguistiquement assez formé dans la langue officielle, écrite et véhiculaire de son pays d'origine, n'étant souvent qu'un locuteur d'un dialecte*

oral, marginal et très régionalisé. Si le formateur décide de traiter les erreurs, il aura intérêt à en dresser un traitement individuel, car l'interlangue est individuelle. Vu le caractère flou et mouvant de l'interlangue, l'analyse des erreurs interlinguales devra être fine et non sommaire. Si elle se développe uniquement à partir de corpus écrits, elle n'aboutira qu'à des possibilités limitées, les corpus écrits n'étant qu'un champ limité d'investigation. Si les corpus étudiés, écrits ou oraux, ne représentent que la tranche transversale et sans profondeur diachronique de l'interlangue, l'analyse d'erreurs sera moins fertile.

A rien ne sert non plus de lister des erreurs ni de les classer, si l'on ne peut en identifier la cause ni en indiquer le traitement. *Une didactique principalement fondée sur le traitement des erreurs procéderait sur une ligne négative constante et il n'est point assuré qu'elle conduirait au résultat escompté.* Le formateur n'est toutefois pas libéré de la nécessité de traiter les erreurs des apprenants allophones, souvent si nombreuses et cruciales dans leur interlangue. Il est impensable de renvoyer ces apprenants à des répétitions de cours de langue seconde, dans l'espoir qu'ils vont d'abord apprendre à parler un français du type 'natif' pour ensuite se consacrer à l'apprentissage du code écrit, comme il est insensé de renvoyer à la grande nature ces étudiants dans l'espoir aussi saugrenu que l'impact du milieu naturel des locuteurs natifs va faire disparaitre graduellement les erreurs.

L'intervention en milieu formel et scolaire a un rôle à jouer pour la qualité de la langue des apprenants étrangers.

CONCLUSION

Si l'on considère l'accès à la langue du milieu d'accueil comme le noyau dur de l'insertion des adultes immigrés, soit dans la vie sociale soit dans le monde de l'emploi, l'on peut par le fait même considérer cet accès comme l'un des principaux défis que rencontrent les immigrants au long de la trajectoire qui les déracine du pays d'origine et les transplante dans le pays d'accueil.

Mais quelle "représentation" a-t-on développée du cheminement de l'acquisition de la langue du nouveau pays par les immigrants adultes? Ce cheminement allant du fonctionnement en langue d'origine au fonctionnement en langue-cible demeure un objet de recherche qui mériterait d'être dessiné en ses éléments. Le lecteur retrouve dans ces pages une description en grand résumé de l'interlangue et des systèmes interférentiels d'erreurs ou d'écart: ces données sont des composantes du dit cheminement, elles en sont le résultat et l'image à chaque étape de son déroulement. Mais les facteurs dynamisants, les blocages, les étapes obligées, l'entre-croisé complexe de motivations, d'attentes, de niveaux de réussite qui accompagnent l'évolution de la saisie progressive de la langue-cible - tout cela demande à être fouillé et défini davantage, ainsi qu'ordonnancé dans une représentation exhaustive, à la fois analytique et synthétisante.

Ce cheminement peut être mis en perspective à partir de différents points de vue: celui des chercheurs, des formateurs d'adultes et des immigrants mêmes ayant atteint un niveau fonctionnel d'acquisition de la langue-cible, comparable à celui des natifs. Quelles sont donc les représentations du cheminement de l'acquisition de la langue du pays d'accueil de la part des immigrants adultes, selon les chercheurs québécois, les formateurs de nos institutions scolaires et de nos organismes populaires, selon les immigrants eux-mêmes?

Même s'il existe déjà une littérature importante sur les différents aspects de l'apprentissage et de l'acquisition d'une nouvelle langue, il y aurait lieu d'interroger nos chercheurs sur leur vision du cheminement spécifique de l'adulte immigrant vers l'acquisition de la langue du pays d'accueil, le tout étant étudié dans ses aspects les plus distinctifs et contextuels. L'on implique insuffisamment dans la recherche objective et dans l'élaboration des approches et méthodes l'ensemble des formateurs d'adultes et pourtant ils traitent quotidiennement des apprenants allophones et ils ont sûrement des choses fondamentales à expliciter par leur vision des articulations, des progrès et des blocages qui semblent marquer le dit cheminement. Plusieurs de ces formateurs (ceux qui sont issus des communautés culturelles) ont également un vécu expérienciel relatif à la langue et à la culture du pays d'accueil, comme d'ailleurs tous ces adultes allophones qui ont réussi l'appropriation de la langue, soit par l'étude, soit par l'insertion dans le milieu.

Mettre en relief les analogies entre les procédés de construction des représentations des cheminements d'acquisition de la langue maternelle et d'une langue nouvelle est de nature à apporter beaucoup d'éclairage. En effet, l'acquisition de la langue maternelle et celles de la langue seconde sont largement décrites en fonction du cheminement par lequel chacune se construit. Cela développe un discours précieux sur les points d'ancrage, les éléments dynamisants, et non seulement sur les blocages, les handicaps linguistiques, les interférences de tout ordre.

Comme il y a un cheminement d'acquisition de la langue première et d'une langue seconde, l'on peut présumer qu'il existe un cheminement d'acquisition de la langue du milieu d'accueil dans le contexte très concret de l'insertion des immigrés.

On constate aussi un vide conceptuel au bout du discours sur l'entrée des étrangers dans la langue du pays d'accueil. En effet, il importe que l'immigrant atteigne un niveau hautement fonctionnel d'appropriation de la langue du pays d'accueil, sans quoi il s'expose à des formes d'exclusion, de discrimination ou d'infériorisation. L'insertion sociale et occupationnelle apparaît comme étant largement fonction de l'écart entre le niveau interlingual et le niveau natif d'appropriation de la langue du milieu. La réduction de cet écart implique un dépassement des systèmes intermédiaires que sont les dialectes idiosyncrasiques (=interlangues). *Encore faut-il définir à quel échelon l'interlangue atteint un niveau fonctionnel comparable à celui de la langue des natifs, pour fixer le point terminal du cheminement, considéré comme objectif de formation.* Mais surtout une représentation plus exhaustive du cheminement qui conduit à l'accès à la langue du milieu (représentation simple ou multiple, convergente ou divergente, mais qui serait redevable aux saisies des chercheurs, des formateurs et des apprenants allophones) permettrait une plus grande justesse de ciblage méthodologique en enseignement de la langue du milieu aux adultes immigrants.

L'hypothèse que nous privilégions est que les adultes immigrants constituent un ensemble spécifique d'apprenants, exigeant une approche spécifique surtout pour ce qui a trait à l'enseignement de la langue du milieu, compte tenu de leur

cheminement particulier d'acquisition. Nous pensons qu'il serait souhaitable de faire tomber tout ce qui crée des zones étanches entre l'enseignement de la langue seconde ou de communication, l'enseignement de la langue première (ou maternelle, ou décontextualisée), l'enseignement professionnel (ou de préparation à l'emploi), pour ramasser toutes ces phases du cursus de formation des immigrants dans un seul dispositif aux multiples possibilités d'entrée et doté d'une réelle polyvalence. Toutefois, avant de s'orienter vers des options et des interventions pratiques, il convient de fixer le plus objectivement possible les représentations du cheminement qui mène à l'acquisition de la langue du milieu d'accueil par des adultes immigrants.

Quant à l'alphabétisation des immigrants, elle semble bien appuyer notre hypothèse. D'un côté l'analphabète allophone plonge dans la même problématique que l'analphabète d'ici. Les deux sont issus de milieu défavorisé, de milieu rural, de milieu marginal, de milieu urbain marqué par le chômage 'technologique', par la misère qui caractérise le Tiers-Monde aussi bien que les zones grises usinières et sous-prolétaires. Leur statut professionnel est au bas de l'échelle lié à de l'emploi aléatoire dans les secteurs délaissés. Leur habitat est confiné dans des logements délabrés, de ghetto, surpeuplés. Les deux types d'analphabètes offrent des comportements analogues: ils sont dans l'embarras à tout moment dans les conduites les plus élémentaires, dans l'impossibilité ou dans une grande difficulté à lire le journal, ils ont de la misère à déchiffrer un trajet d'autobus et, pour eux, même savoir l'heure peut s'avérer un problème de taille. Malgré quelques notions de lecture, ils s'embrouillent dans les formulaires à lire ou à remplir, et sont handicapés dans la recherche d'emploi et dans les opérations bancaires et contractuelles de toutes sortes. Ils ne peuvent pas suivre les travaux scolaires des enfants. Consommateurs peu avertis, ils sont exposés aux tromperies de vendeurs peu scrupuleux. Comme citoyens, ils sont à toute fin pratique toujours exclus de la participation active. Ils n'osent pas prétendre à une promotion: ils sont donc peu mobiles dans l'échelle des emplois. Ils sont marginalisés par chacun de ces handicaps et surtout par leur effet cumulatif.

Psychologiquement, ils ont développé un sentiment de dépendance pour les besoins vitaux, ayant toujours recours à des interprètes. Natifs ou

allophones, ils se sentent incapables d'aider, ils vivent dans un statut d'adultes affaiblis, habités par un sentiment de honte et d'infériorité, se butant à des humiliations, à des craintes: ils ont peur de l'échec, peur d'être découverts ignorants, peur d'être considérés différents des autres, peur d'être marginalisés. Leur réseau de relations interpersonnelles est finalement très limité. Ils se sous-estiment et s'enferment dans un sentiment d'inadéquation. Cela les rend très réticents à se révéler et à s'inscrire à des cours.

Jusque là la convergence des traits est totale. Mais il y a au moins une spécificité qui se révèle dans le rapport à la langue. L'on croit généralement que l'analphabète natif n'a de problèmes qu'avec le code écrit de la langue. En fait, l'analphabétisme est souvent également une blessure dans l'oralité, car la maîtrise du code oral est entravée par une multitude de facteurs inscrits dans l'histoire personnelle de l'analphabète. Mais tout de même il est un locuteur de la langue dans laquelle il est alphabétisé.

L'allophone n'offre qu'un dialecte idiosyncrasique, une interlangue, un essai approché de la langue dans laquelle l'on tente de l'alphabétiser. Alphabétiser un allophone dans la langue du pays d'accueil est un travail qui relève d'une convergence d'approches didactiques: c'est un travail qui cumule francisation et alphabétisation, et qui donc demande des attentions méthodologiques spécifiques. *Si l'on ne prend pas le détour de l'alphabétiser dans sa langue d'origine pour ensuite le franciser par un enseignement de langue seconde, il faudra structurer un ensemble nouveau et original d'actes pédagogiques, consistant à alphabétiser des locuteurs interlinguaux.*

BIBLIOGRAPHIE

Adjemian, C. On the Nature of Interlanguage Systems. Language Learning 26 (2), 1976.

Allwright, R. Language Learning through Communication Practice. ELT Documents, British Council, 3, 1976.

Bakhtine, M. Le marxisme et la philosophie du langage, 1929. Traduction française Minuit, 233 pages, 1977.

Bessé, H. et Galisson, R. Polémique en didactique: du renouveau en question. Clé-international, Paris, 1980.

Bibeau, G. La théorie du moniteur de Krashen, aspects critiques. Bulletin de l'ACLA 5 (1), 1983.

Bourdieu, Pierre. Ce que parler veut dire. Fayard, 1982.

Boutet, Josiane. La diversité sociale du français. Dans: France, pays multilingue. L'Harmattan, 1987.

Bouton, Ch.P. Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte. Ed. Klincksieck, Paris, 1969.

Bouton, Ch.P. L'acquisition d'une langue étrangère. Ed. Klincksieck, 1974.

Clément, R. et alii. Orientations in Second Language Acquisition: The Effects of Ethnicity, Milieu and Target Language on their Emergence. Language Learning, 33, 1983.

Clément, R. et alii. Persistence in Second Language Study: Motivational Considerations. Canadian Modern Language Review, 34, 1978.

Corder, S.P. - Que signifient les erreurs des apprenants? 1967.
- Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. 1971.
- La sollicitation de données d'interlangue. 1973.
- Post-scriptum. 1971.
Traduits dans: Langages N° Mars 1980.

Coste, D. et alii. Un niveau-seuil. Strasbourg, C. de l'Enr., 1976.

Danesi, M. Cervello, Linguaggio ed educazione. Bulzoni ed. Roma, 1988.

Dato, D.P. The Development of the Spanish Verb Phrase in Children's Second Language Acquisition Learning. In: P. Prusleur et T. Quinn ed. The Psychology of Second Language Learning. Cambridge University Press, 1970.

D'Auglejan, Alison. Language Learning in and out of Classrooms. In: Richards ed. Understanding Second and Foreign Language Learning. Rowley, Mass. Newburg House, 1978.

Dulay, H.C. et Burt, M.K. A New Perspective on the Creative Construction Hypothesis in Child Second Language Acquisition. Working Papers on Bilingualism, 4 Ontario Institute for Studies in Education, 1974.

Eco, U. L'oeuvre ouverte. Ed. Seuil Paris, 1962.

Ervin-Tripp, S. Is Second Language Learning Like the First? TESOL Quarterly, 8, 1974.

Fisiak, J. Ed. Contrastive Linguistics and the Language Teacher. London, Pergamon Inst. of English, 1981.

Freddi, G. L'insegnamento della lingua-cultura. Aspetti glottodidattici. Le Monnier, Firenze, 1987.

Frémont, M. Outils pour l'enseignement du français aux asiatiques. Rapport de recherche PAREA. Cégep de Maisonneuve, Montréal 1987-88.

Fugazzi, B. Les interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens. CECM, 1986.

Galisson, R. D'hier à aujourd'hui: la didactique des langues étrangères. Clé-International, Paris, 1980.

Galisson, H. et Coste, D. Dictionnaire de didactique des langues. Ed. Hachette, 1976, 1983.

Gardner, R.C. Social Psychological Aspect of Second Language Acquisition. In: H. Files et R. St-Clair Ed. Language and Social Psychology Oxford, 1979.

Gardner, R.C. et Smythe, P.C. Second Language Acquisition: a Social Psychological Approach. Research Bulletin n° 332, University Western Ontario, 1975.

Guiora, A.Z., Lane, H. et Bosworth, L. On Explanation of some Personality Variables in Authentic Pronunciation of a Second Language. In: H. Land & E. Zale ed. Studies in Language and Language Behavior, N.Y., 1967.

Hakuta, K. A Case Study of a Japanese Child Learning a Second Language. Language Learning, 26, 1976.

Hakuta, K. A Preliminary Report on the Development of Grammatical Morphemes in a Japanese Girl Learning English as a Second Language. Working Papers on Bilingualism 3, 1974.

Hamers Josiane F. et Blanc Michel. Bilingualité et bilinguisme. Mardaga, 1983.

Hatch, E.M. Second Language Learning-Universals? Working Papers in Bilingualism, 3, 1974.

Higgs T.V. and Clifford, R. The Push Toward Communication in Curriculum, Conference and Foreign Language Teacher. Ed. T.V. Higgs, 1982.

Jakobovits, L.A. Foreign Language Learning: a Psycho-Linguistic Analysis of the Issues. Rowley Mass., Newbury House, 1970.

Jupp, T.C. et alii. Apprentissage linguistique et communication. Clé-International, Paris, 1975.

Krashen, S.P. Some Issues Relating to the Monitor Model. Tesol, 1977.

Krashen, S.P. Adult Second Language Acquisition and Learning: a Review of Theory and Practice. In: R. Gingras Ed. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, Washington D.C., 1978.

Krashen, S.P. Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford. Pergamon Press, 1981.

Laguerre, P.M. Plan d'action, relativement aux services éducatifs offerts aux adultes allophones. SEA CECM, 1988.

McLaughlin, B. Second-Language Acquisition in Childhood. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, 1978.

Moirand, S. Une histoire de discours. Hachette Paris, 1989.

Moirand, S. Une approche communicative de la lecture. LFM 153, 1980.

Moirand, S. Communication écrite et apprentissage initial. Le Français dans le Monde, 133, 1977.

Naiman, N. et alii. The Good Language Learner. The Ontario Institute for Studies in education, Toronto, 1978.

Nemni, Monique. Si communication savait... Si grammaire pouvait. Dans: Le francais langue seconde: des principes à la pratique. Revue Canadienne des langues vivantes, Welland, 1987.

Nemser, W. Approximative Systems of Foreign Language Learner. International Review of Applied Linguistic, 9, 1971.

Nickel, G. Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching. Papers in Contrastive Linguistics London, CUP, 1971.

Omaggio, A.C. The Proficiency-Oriented Classroom. In: Teaching for Proficiency, the Organizing principle. Ed. T.V. Higgs, Nation Textbook Co., 1984.

Painchaud, J. Etude comparative des fautes commises par deux groupes d'adultes anglophones apprenant le français langue seconde. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Septembre 1977.

Politzer, R.L. Developmental Sentence Scoring as a Method. Modern Language Journal 58, p. 245, 1974.

Porquier, R. et Frauenfelder, U. Enseignants et apprenants face à l'erreur. Dans: "Le français langue seconde: des principes à la pratique", 1987.

Porquier, R. et alii. Connaissance en langue étrangère. Langage, mars 1980.

Richards, J.C. The Context of Language Teaching. Cambridge Univ. Press, 1985.

Richards, J.C. et Sampson, G.P. The Study of Learner English. In: Richards ed. Error Analysis. London, Longman, 1974.

Ringbom, H. The Influence of Swedish on the English of Finish Learners. In: Ringbom H. ed. Foreign Language Learning and Bilingualism, 1985.

Savignon, S.J. Communicative Conference: an Experiment in Foreign-Language Teaching. Language and the Teacher: a Series in Applied Linguistics, vol. 12, Philadelphia. The Center of Curriculum Development, 1972.

Schumann, J.H. Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition. In: J.C. Richards ed. Understanding Second and Foreign Language Learning. Rowley Mass., Newbury House, 1978.

Selinker, L. The Psycholinguistically Relevant Data of Second Language Learning. In: P. Pimsleur et T. Quinn ed. The Psychology of Second Language Learning. C.U.P., 1971.

Selinker, L. Interlanguage. Intern. Review of Applied Linguistic, 10, 1972.

Stern, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, 1983.

Van Buren, P. Contrastive Analysis. In: Allen J.P. et Corder S.P. ed. Techniques in Applied Linguistics. London, Oxford University Press, 1974.

Wong Fillmore, L. The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition. Thèse de doctorat, Stanford University, 1976.

Wrightsman, L.S. Social Psychology in the Seventies. Ist ed. Belmont, California, 1972.